

Drahmann, Martin; Cramer, Colin; Merk, Samuel
Wertorientierungen und Werterziehung. Ergebnisse einer repräsentativen Studie zur Perspektive von Lehrpersonen und Eltern schulpflichtiger Kinder

Tübingen : Eberhard Karls Universität 2020, 104 S.



Quellenangabe/ Reference:

Drahmann, Martin; Cramer, Colin; Merk, Samuel: Wertorientierungen und Werterziehung. Ergebnisse einer repräsentativen Studie zur Perspektive von Lehrpersonen und Eltern schulpflichtiger Kinder. Tübingen : Eberhard Karls Universität 2020, 104 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207928 - DOI: 10.25656/01:20792

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207928>

<https://doi.org/10.25656/01:20792>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wertorientierungen und Werterziehung.

Ergebnisse einer repräsentativen Studie
zur Perspektive von
Lehrpersonen und Eltern schulpflichtiger Kinder

Martin Drahmnn (†)

Colin Cramer

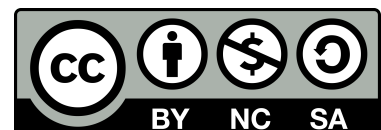
Samuel Merk

Wertorientierungen und Werterziehung

Ergebnisse einer repräsentativen Studie zur Perspektive
von Lehrpersonen und Eltern schulpflichtiger Kinder

Eberhard Karls Universität Tübingen

2020



Zitiervorschlag:

Drahmann, M., Cramer, C., & Merk, S. (2020). *Wertorientierungen und Werterziehung. Ergebnisse einer repräsentativen Studie zur Perspektive von Lehrpersonen und Eltern schulpflichtiger Kinder*. Tübingen: Universität Tübingen.

ISBN 978-3-00-065298-1

Inhalt

Kurzzusammenfassung	3
1 Einleitung	6
2 Stand der Forschung und theoretische Grundlagen	9
2.1 Bildungs- und Erziehungsziele	9
2.2 Werte und Wertorientierungen	11
2.3 Werterziehungsstile	13
3 Anlage der Studie	17
3.1 Stichprobe	17
3.2 Aufbau des Fragebogens und Erhebungsinstrumente	17
4 Ergebnisse	24
4.1 Deskriptive Befunde	24
4.2 Vertiefende Analysen	35
4.3 Länderbericht Baden-Württemberg	46
4.4 Länderbericht Nordrhein-Westfalen	68
5 Zusammenfassung und Diskussion	92
5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	92
5.2 Vergleichende Diskussion der Ergebnisse: Bundes- und Länderebene	95
5.3 Limitationen der Studie	98
5.4 Mögliche Implikationen für Forschung und Praxis	99
Literatur	101

Kurzzusammenfassung

Die Studie *Wertorientierung und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland* greift zwei bedeutsame Fragen in Gesellschaft und Schule auf: Welche wertbezogenen Bildungs- und Erziehungsziele sollen an Schulen verfolgt werden und welche Wertorientierungen für das berufliche Handeln sind für Lehrerinnen und Lehrer leitend? Durch den *Verband Bildung und Erziehung e.V.* gefördert, hat die *Arbeitsgruppe Professionsforschung an der Universität Tübingen* eine Studie zu Einschätzungen von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern zu diesen Fragen durchgeführt. In Kooperation mit der *forsa Politik- und Sozialforschung GmbH* wurden in zwei bundesweit repräsentativen Befragungen 1 111 Eltern schulpflichtiger Kinder sowie 1 185 Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen schriftlich befragt.

Im Ergebnis zeigen sich bedeutsame Befunde, die sowohl für die öffentliche Diskussion als auch für die Forschung von Interesse sind:

- Grundsätzlich halten Eltern schulpflichtiger Kinder sowie Lehrerinnen und Lehrer die Diskussion über Werte mit Blick auf die aktuelle Situation in Deutschland für sehr wichtig und zeitgemäß. Mit anderen Worten: Werte sind nicht ‚out‘, sondern aus Sicht von Eltern und Lehrpersonen zentral.
- Wertbezogene Bildungs- und Erziehungsziele, die in den Landesverfassungen und Schulgesetzen verankert sind, werden sowohl von den Eltern als auch von den Lehrerinnen und Lehrern als sehr wichtig eingeschätzt. Am wenigsten wichtig erachten beide Gruppen die Ziele ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘. Mütter schätzen die Ziele in der Tendenz wichtiger ein als Väter. Kleine, aber bedeutsame Unterschiede zeigen sich gerade bei der ‚Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte‘ und bei der ‚Achtung der Menschenrechte‘. Auch der Bildungsabschluss hat einen Einfluss auf die Bedeutungszuschreibung in die Bildungs- und Erziehungsziele. In der Tendenz steigt mit dem Bildungsabschluss der Eltern auch die Einschätzung der Bedeutsamkeit der Ziele. Ausnahme bilden die Ziele ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ und ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘. Bei den Lehrerinnen und Lehrern zeigen sich insbesondere altersspezifische Unterschiede: Jüngere Lehrpersonen schätzen im Vergleich zu älteren Kolleginnen und Kollegen die Bildungs- und Erziehungsziele in der Tendenz als weniger wichtig ein, wobei die bedeutsamsten Unterschiede bei den Zielen ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ und ‚Einsatz für den Frieden‘ auftreten. Konfessionsspezifische Unterschiede zeigen sich bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit der Bildungs- und Erziehungsziele nicht, wobei aufgrund der Daten nur eine Unterscheidung zwischen evangelisch oder katholisch oder einer anderen / keiner Religionsgemeinschaft zugehörig möglich war.
- Der Grad der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele wird im Vergleich zur Bedeutsamkeitszuschreibung an diese Ziele geringer eingeschätzt. Die Einschätzungen der Eltern und Lehrpersonen ähneln sich aber in der Tendenz: Werden aus Sicht der Befragten die Ziele ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ und ‚Achtung der Menschenrechte‘ an Schulen im Vergleich zu den anderen Zielen noch am ehesten erreicht, werden die Ziele ‚Einsatz für den Frieden‘, ‚Vorbereitung auf das zukünftige

Leben‘ oder die ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ am wenigsten erreicht, wobei die Diskrepanz zwischen Bedeutungszuschreibung des Ziels ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und eingeschätzter Umsetzung dieses Ziels an den Schulen am geringsten ausfällt.

- Als Gründe dafür, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen nicht umgesetzt werden, nennen sowohl Eltern als auch Lehrpersonen in der Tendenz die nicht vorhandene Verankerung in den Lehrplänen und fehlende Zeit zur Bearbeitung dieser Ziele. Knapp ein Drittel der Eltern und jede fünfte Lehrperson konnte zu den Gründen keine Auskunft geben. Auch auf die Frage, aus welchen Gründen bestimmte Ziele an den Schulen umgesetzt werden, gaben knapp die Hälfte aller Eltern und ein Drittel der Lehrpersonen keine Antwort, was auf eine eher geringe Auseinandersetzung mit dieser Thematik im (schulischen) Alltag hinweisen könnte.
- Sowohl die allgemeinen als auch berufsspezifischen Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer weisen kaum Unterschiede zur Gesamtgesellschaft auf bzw. entsprechen zumeist den Erwartungen der Eltern. Fürsorge, Gerechtigkeit, Verantwortung und Wahrhaftigkeit erachten Eltern als wichtige Werte im beruflichen Handeln von Lehrpersonen. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer geben korrespondierend an, ihr Handeln stark an diesen Werten zu orientieren.
- Hinsichtlich unterschiedlicher Ansätze zur Vermittlung von Werten zeigt sich, dass Eltern insbesondere den Ansatz der progressiven Moralerziehung, also die Auseinandersetzung mit konkreten ethischen Konflikten und deren argumentative Lösung, als sinnvolle Möglichkeit zur Wertevermittlung an Schulen und im Unterricht einschätzen. Korrespondierend erachten Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu anderen Ansätzen diese Möglichkeit am ehesten als im eigenen Unterricht zur Vermittlung von Werten realisierbar. Auffällig erscheint, dass der Vorbildansatz als am wenigsten sinnvoll von Lehrpersonen und auch von Eltern eingeschätzt wird. In diesem Sinne trauen Eltern Unterrichtstechnologien eher die Vermittlung bzw. Förderung einer Auseinandersetzung von Werten zu als den Sozialisationseffekten eines Vorbildansatzes.
- Hinsichtlich der generellen Debatte um zentrale Werte in der Gesellschaft zeigt sich, dass sowohl Eltern als auch Lehrpersonen den allgemeinen Menschenrechten die höchste Bedeutung zuschreiben. Diese im Grundgesetz verankerten Werte, wie z.B. die Unantastbarkeit der Würde des Menschen oder das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, sollten aus Sicht der Befragten mehrheitlich für alle Menschen in Deutschland gelten.
- Zentraler Akteur bei der Werterziehung ist aus Sicht der Eltern und Lehrpersonen die Familie. Ebenfalls als wichtige Akteure der Wertevermittlung werden von Eltern und Lehrpersonen auch der Einfluss, den eine Person auf sich selbst hat, der Freundeskreis sowie die Schule genannt. Die Kirche bzw. Religionsgemeinschaft wird von Eltern wie auch von Lehrerinnen und Lehrern als Akteure zur Vermittlung von Werten vergleichsweise als am wenigsten wichtig, aber immer noch als bedeutsam eingeschätzt.

Insgesamt verdeutlichen die Befunde der Studie „Wertorientierung und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland“, dass sowohl Eltern schulpflichtiger Kinder als auch Lehrerinnen und Lehrer das Thema ‚Werte‘ als sehr wichtig empfinden und eine Diskussion über Werte mit Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in Deutschland als notwendig erachten. Auch wenn teilweise kleinere, aber bedeutsame Unterschiede zwischen den Eltern und Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Auskünfte auftreten, ähneln sich zumeist ihre Aussagen.

Eltern und Lehrpersonen müssen zwar nicht immer einer Meinung beim Thema ‚Werte‘ sein, aber sie weisen als die beiden zentralen Erziehungsinstanzen der Kinder und Jugendlichen bzw. Schülerinnen und Schüler ähnliche wertbezogene Einschätzungen und Erwartungen auf.

Welche Werte für Eltern und Lehrpersonen von Bedeutung sind, wird durch die fast einstimmige Zustimmung zur Aussage deutlich, die allgemeinen Menschenrechte im Grundgesetz sollten für alle Menschen in Deutschland gelten. Auch eine große Anzahl an Bildungs- und Erziehungszielen, in denen sich zentrale Werte und Normen der Gesellschaft widerspiegeln und die in den Landesverfassungen sowie Schulgesetzen verankert sind, erfährt durch die Eltern sowie durch Lehrerinnen und Lehrer eine hohe Zustimmung. Eine weiterführende Debatte sowohl über die Vermittlung von Werten (bzw. allgemeiner über die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen), die im Vergleich zur Bedeutungszuschreibung sowohl durch Eltern als auch Lehrpersonen als geringer eingeschätzt werden, scheint angeraten, da die vorliegenden Daten hierzu kaum Auskünfte bereithalten.

Abschließend ist zu konstatieren, dass das Thema ‚Werte‘ nicht nur die befragten Eltern und Lehrpersonen, sondern alle Akteure an der Schule betrifft: in erster Linie natürlich die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Schulleitungen, die Schuladministration, die Politik und Gesellschaft in Gänze. Die Studie verdeutlicht, dass die Schule als ein zentraler Ort für die Auseinandersetzung mit Werten angesehen wird, aber auch als ein Ort, um über Werte in der Gesellschaft kontrovers zu diskutieren. Es bedarf dafür geeigneter Rahmenbedingungen und einer aktiven Auseinandersetzung aller Akteure mit der Frage, welche Werte für die Gesellschaft zentral sind und somit in Schule und Unterricht thematisiert und diskutiert werden sollten.

1 Einleitung

Die Diskussion um Werte an Schulen zielt nicht nur auf die aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Werten im Unterricht ab, wie sie beispielsweise im Themenheft der Zeitschrift *PÄDAGOGIK* (12/2017) oder in der Monografie *Wie lernt man Werte?* von Hermann Giesecke (2005) thematisiert werden. Auch auf die Bedeutung von Werten im beruflichen Handeln von Lehrpersonen selbst wird hingewiesen, wie schon vor über 200 Jahren durch Bernhard Heinrich Overberg (1797) oder neuerlich durch Paul Harder (2014). Die dahinterliegenden Fragen, welche Werte einerseits im Kontext einer aktiven Auseinandersetzung durch die Schülerinnen und Schüler von Relevanz sind und an welchen Werten das Handeln von Lehrpersonen andererseits ausgerichtet ist oder sein sollte sowie welchen Zusammenhang das wertbezogene Handeln von Lehrpersonen mit der Werterziehung hat, wird im wissenschaftlichen Diskurs fortwährend diskutiert. Ferner zeigt sich auch in den öffentlichen Debatten die Bedeutung des Themas. So wurde u.a. von einigen Politikerinnen und Politikern im Deutschen Bundestag die Einführung eines Unterrichtsfaches ‚Werte‘ gefordert (Schmoll, 2018) und auch andere gesellschaftliche Akteure wie Gewerkschaften, Kirchen oder Arbeitgeberverbände fordern die Vermittlung von bestimmten Werten in der Schule mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

Die durchaus unterschiedlichen Auffassungen mit Blick auf die Werterziehung an Schulen spiegeln sich auch in der Vielschichtigkeit der diesbezüglichen Regelungen in den Landesverfassungen und Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer wider. In den dort aufgeführten Bildungs- und Erziehungszielen findet sich eine rechtliche Rahmung der in Schule und Unterricht zu thematisierenden Werte bzw. den hieraus abgeleiteten Normen. Allgemeinbildende Schulen haben in Deutschland durch die jeweiligen Landesverfassungen und Schulgesetze festgeschriebene Bildungs- und Erziehungsaufträge, deren Erfüllung im unmittelbaren Verantwortungsbereich der Lehrerinnen und Lehrer liegt. Herauszustellen ist die in allen Verfassungen bzw. (schulspezifischen) Gesetzestexten explizit bzw. implizit genannte Erziehung zur Menschlichkeit, Demokratie, Freiheit, Toleranz, Verantwortungsübernahme und Friedensgesinnung. Es handelt sich dabei aus Sicht der Gesetzgebung um bedeutende Werte für die Gesellschaft, die in Schule und Unterricht zum Gegenstand gemacht und gelebt werden sollen. Im wissenschaftlichen Diskurs werden diese Werte zwar auch als bedeutsam erachtet, allerdings besteht bislang keine Einigkeit über einen möglichen Gesamtkanon an zu thematisierenden Werten an Schulen (Heymann, 2017).

Grundsätzlich stellen Werte gewünschte oder anzustrebende Ziele bzw. Zustände dar, wenngleich diese mitunter in Konkurrenz stehen können und die Frage nach der Bedeutsamkeit einzelner Werte in der Gesellschaft mit Blick auf unterschiedliche (Interessen-)Gruppen teils unterschiedlich ausfallen können (Rekus, 2008). Daher erscheint es gerade im Handlungsfeld Schule vor dem Hintergrund divergierender Wertvorstellungen in der Gesellschaft bzw. einzelnen Gruppen oder auch Familien von Relevanz, auch das eigene Wertverständnis zu kennen (vgl. auch KMK, 2014): „Wer Werterziehung betreiben will, muss zuerst sein eigenes Wertverständnis betrachten“ (Ladenthin & Rekus, 2008, S. 1), sodass auch ein Fokus auf die Wertorientierungen, in diesem Falle auf die der Lehrerinnen und Lehrer, zu legen ist. So werden Werte in den Standards für die bildungswissenschaftliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung prominent berücksichtigt: Angehende Lehrerinnen und Lehrer sollen Schülerinnen und Schüler zur

aktiven Auseinandersetzung mit Werten und Normen verhelfen sowie ihre eigenen Werte und Werthaltungen reflektieren und danach handeln (Kultusministerkonferenz, 2014), wenngleich sich weitere Spezifika durch die jeweiligen Rahmenverordnungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern in diesem Kontext ergeben können.

Werden solche hohen Erwartungen einer Werterziehung an Lehrerinnen und Lehrer herangezogen, so stellt sich die Frage nach der konkreten Bedeutung und Umsetzung der zu vermittelnden Werte an Schulen. Wie Werte in den Erziehungszielen abgebildet werden, die auf Ebene einzelner Schulen und im Unterricht einzelner Lehrerinnen und Lehrer verfolgt werden, wie es also etwa um die tatsächliche Wertorientierung von Lehrpersonen sowie ihre Werterziehungsstile an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland bestellt ist, war bislang weitgehend unklar. Auch über die Erwartungen von Eltern als Erziehungsberechtigte ist bislang wenig bekannt. Damit liegen keine repräsentativen Daten zu den wertbezogenen Erwartungen der Akteure der primären (Elternhaus) und sekundären (Schule) Sozialisationsinstanzen vor. Welche Präferenzen haben Eltern schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher sowie deren Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungsziele, Wertorientierungen sowie Werterziehungsstile? Das Kernanliegen der vorliegenden Studie ist daher zum einen die empirische Erfassung der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen sowie deren angenommener Niederschlag an den allgemeinbildenden Schulen aus Elternsicht und aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer. Zum anderen werden aus beiden Akteursperspektiven die erwünschten (Eltern) sowie subjektiv eingeschätzten (Lehrpersonen) Wertorientierungen und die zugeschriebene Relevanz unterschiedlicher Werterziehungsstile an Schulen erfasst.

Zur Beantwortung der leitenden Fragestellungen ist die Studie in drei Teilabschnitte gegliedert:

1) Ausgehend von den in den Verfassungs- und Gesetzestexten festgeschriebenen Bildungs- und Erziehungszielen werden die Eltern von schulpflichtigen Kindern sowie Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen danach gefragt, welche dieser Ziele für sie von Bedeutung sind und inwiefern diese aus ihrer Sicht aktuell an den Schulen umgesetzt werden. Es werden Eltern wie Lehrerinnen und Lehrer auch danach befragt, warum sich bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen nicht niederschlagen bzw. besonders gut umgesetzt werden.

2) Im zweiten Abschnitt werden die Lehrerinnen und Lehrer nach ihren allgemeinen und berufsspezifischen Wertorientierungen gefragt. Des Weiteren werden auch die Eltern befragt, welche handlungsleitenden Wertorientierungen aus ihrer Sicht die Lehrerinnen und Lehrer ihrer Kinder haben sollten. Dies ermöglicht einen Abgleich zwischen den subjektiven Erwartungen der Eltern und den subjektiv eingeschätzten eigenen Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer.

3) Basierend auf den im wissenschaftlichen Diskurs dominierenden Werterziehungsstilen (z.B. romantischer Werterziehungsansatz, technologischer Wertvermittlungsansatz oder progressiver Moralerziehungsansatz; vgl. Kap. 2.3) werden die Lehrpersonen und die Eltern nach ihrer Einschätzung hinsichtlich der Bedeutung von Erziehungsstilen an Schulen befragt.

Die Gliederung des Gesamtberichts erstreckt sich neben dieser Einleitung auf fünf weitere Kapitel. Zu Beginn wird in *Kapitel 2* ein Überblick über den *Stand der Forschung und die theoretischen Grundlagen* zu den Bildungs- und Erziehungszielen in Schulen sowie den Wertorientierungen im beruflichen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern und den Werterziehungsstilen gegeben. In grau hinterlegten Kästen werden jeweils die wesentlichen Begriffe nochmals zusammengefasst. Es schließt sich in *Kapitel 3* die Darstellung der *Anlage der Studie* an, in der insbesondere auf die Stichprobe und das methodische Vorgehen eingegangen wird. In *Kapitel*

4 werden die *Ergebnisse* erst auf einer deskriptiven Ebene beschrieben und anschließend die Befunde aus den vertiefenden Analysen berichtet. Zusätzlich werden auch ausgewählte länderspezifische Auswertungen vorgestellt: Kapitel 4.3 stellt den Länderbericht für Baden-Württemberg und Kapitel 4.4 den Länderbericht für Nordrhein-Westfalen dar. Im abschließenden *Kapitel 5* werden in der *Diskussion* sowohl die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert als auch die Limitationen der Studie aufgezeigt. Abschließend finden sich Implikationen für die Forschung und Praxis.

Der vorliegende Gesamtbericht der Studie „Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland (WWL)“ stellt eine Zusammenfassung der Ergebnisse dar. Die Studie wurde durch die *Arbeitsgruppe Professionsforschung an der Universität Tübingen* unter Leitung von Dr. Martin Drahm und Prof. Dr. Colin Cramer in Kooperation mit Jun.-Prof. Dr. Samuel Merk durchgeführt. Der *Verband Bildung und Erziehung e.V. (VBE)* hat die Studie initiiert und finanziell gefördert. Daher gilt unser besonderer Dank dem VBE und insbesondere dem geschäftsführenden Bundesvorstand: Herrn Udo Beckmann (Bundesvorsitzender), Herrn Rolf Busch (1. stellvertretender Bundesvorsitzender), Herrn Gerhard Brand (Bundesgeschäftsführer und Landesvorsitzender Baden-Württemberg) und Herrn Stefan Belhau (Landesvorsitzender Nordrhein-Westfalen) sowie Frau Anne Roewer und Herrn Lars von Hugo aus der Bundesgeschäftsstelle für die Begleitung der Studie. Ferner möchten wir der *forsa Politik- und Sozialforschung GmbH*, besonders Herrn Dr. Peter Matuschek, als Projektpartner bei der Umsetzung und Durchführung der repräsentativen Befragungen der Zielgruppen danken. Eine solche umfangreiche Forschungsstudie ist nicht ohne die Unterstützung durch eine Vielzahl an Personen möglich. Daher gilt unser Dank auch den Mitgliedern der Arbeitsgruppe Professionsforschung, insbesondere Karen Johannmeyer sowie Lina Feder und Felix Schreiber. Annika Bieler hat das Projekt als studentische Hilfskraft kompetent unterstützt und diese Publikation lektoriert. Gabriele von Briel gebührt unser Dank für die Gestaltung der Titelseite.

In weiten Teilen wurde diese Publikation noch von Dr. Martin Drahm vorbereitet, der im Jahr 2019 völlig unerwartet und viel zu früh verstarb. Sie konnte angesichts dieses unfassbaren Ereignisses erst jetzt fertiggestellt werden und erinnert an einen besonderen Wissenschaftler.

2 Stand der Forschung und theoretische Grundlagen

Die Frage nach der Relevanz und Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen im deutschen Schulsystem ist nicht neu und wurde im wissenschaftlichen Diskurs aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet (vgl. u.a. Schmaderer, 1978; Weigelt, 1991; Beutler, 1996; Ladenthin & Rekus, 2008). In der Forschung liegen zahlreiche, teilweise divergierende (vorläufige) Erkenntnisse über die für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf relevanten Werte und Wertorientierungen sowie zur Frage nach geeigneten Werterziehungsstilen vor (vgl. u.a. Oser & Althof, 2001; Matthes, 2004; Ladenthin & Rekus, 2008; Schweitzer, Ruopp, & Wagensommer, 2012; Standop, 2016; Steinherr, 2017). Wenngleich der Bericht keine umfassende Skizze der im Diskurs vorliegenden Erkenntnisse leisten kann, dient die folgende Darstellung in erster Linie einer Einordnung der Forschungsgegenstände sowie der Befunde im Ergebnisteil (vgl. Kap. 4.).

2.1 Bildungs- und Erziehungsziele

Die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern erstreckt sich nicht nur auf das Unterrichten, Beurteilen oder Beraten von Schülerinnen und Schülern, sondern umfasst auch das Erziehen (Kultusministerkonferenz, 2014). Seibert (2009, S. 73) stellt heraus, dass die Trias Bildung, Erziehung und Unterricht die bedeutendsten Aufgabenfelder von Schule charakterisiert und diese jeweils „hochkomplexe theoretische Konzeptionen mit ungewissem Ausgang“ bilden. Dabei können die Ziele der Erziehung mit Blick auf das Handlungsfeld Schule und der Zielgruppe der Lehrerinnen und Lehrer von außen vorgegeben werden (z.B. Bildungs- und Erziehungsaufträge durch den Staat), im Erziehungsprozess mittels Dialog zwischen der Lehrperson und den Lernenden aufgeworfen werden oder durch die (einzelnen) Schülerinnen und Schüler selbst formuliert werden (Böhm & Seichter, 2018). Grundsätzlich geht mit Erziehung (durch Lehrerinnen und Lehrer) in der Schule das Ziel einher, die Schülerinnen und Schüler zur Mündigkeit bzw. Lebenstüchtigkeit zu befähigen (Brezinka, 1991); die Hinführung zur Selbstbestimmung, Eigenverantwortlichkeit und zur Reflexion können dabei im Vordergrund stehen (Wiater, 2009).

Von besonderer Bedeutung ist mit Blick auf die Bildungs- und Erziehungsziele, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schule als Institution einer zweifachen Verpflichtung unterworfen sind. Zum einen besteht eine Pflicht gegenüber den Schülerinnen und Schülern, sie hinsichtlich ihres Rechts auf Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, sie also auf dem Weg zur Mündigkeit zu fördern. Zum anderen liegt auch eine Verpflichtung „gegenüber der Kultur [vor], die es um der Identität der Gesellschaftsmitglieder willen zu tradieren und weiterentwickeln gilt“ (Wiater, 2009, S. 67). Beide Verpflichtungen spiegeln sich auch in den staatlich verankerten Erziehungs- und Bildungszielen wider, wenn etwa im Schulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern als „Ziel der schulischen Bildung und Erziehung [...] die Entwicklung zur mündigen, vielseitig entwickelten Persönlichkeit [...]“ (SchG MV, § 2, Abs. 1) hervorgehoben wird oder im Bayerischen Schulgesetz die Schülerinnen und Schüler „im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinn der Völkerversöhnung zu erziehen [sind]“ (SchG BY, § 1, Abs. 1). Darüber hinaus erfahren diese auf Landesebene gesetzmäßig verankerten Erziehungs- und Bildungsziele eine weitere Konkretisierung in den jeweiligen Bildungsplänen der Länder (Mägdefrau, 2013). Allerdings ist bei der Ausführung der

Erziehungs- und Bildungsziele zum einen zu beachten, dass diese schulartunabhängig formuliert sind. So weist Seibert (2009, S. 74) zwar darauf hin, dass die Erziehungs- und Bildungsaufträge schulartunabhängige Gültigkeit aufweisen, der jeweilige Auftrag „jedoch schulartspezifisch interpretiert werden muss, da wiederum die Inhalte der jeweiligen Lehrpläne zur Interpretation des Bildungs- und Erziehungsauftrages beitragen müssen“ und dies zu einer facettenreichen Ausdifferenzierung des Erziehungs- und Bildungsauftrags an den unterschiedlichen Schularten führt. Zum anderen ist allerdings auch immer das verfassungsmäßige und natürliche Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder zu berücksichtigen.

Bildungs- und Erziehungsziele an der Schule

sind in Landesverfassungen, Schulgesetzen und Bildungsplänen festgeschriebene Ziele, die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit erreichen sollen. Die Ziele spiegeln die für die Gesellschaft wichtigsten Werte und Normen wider und sind durch den Schulbesuch allen Kindern und Jugendlichen zu vermitteln. Insbesondere Lehrerinnen und Lehrer stehen in der Pflicht, die Ziele im beruflichen Handeln zu beachten und diese umzusetzen. Dabei ist das natürliche Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder stets zu achten.

In den Erziehungs- und Bildungszielen spiegeln sich die jeweils gesellschaftlich geltenden Normen wider, die, wie beschrieben, im Handlungsfeld Schule als Orientierungsrichtlinien für die Erziehung zur Mündigkeit der Heranwachsenden dienen (Brezinka, 1991; Beutler, 1996). Dabei leiten sich die Normen aus den kollektiv geteilten Werten einer Gesellschaft ab, die wiederum das implizit oder explizit Wünschenswerte einer Gesellschaft kennzeichnen und damit eine konstitutive Grundlage des Handelns bilden (Tröger, 1978; Multrus, 2008; Mägdefrau, 2013). Dieser Zusammenhang ist von Bedeutung, da in der Schule Schülerinnen und Schüler aus Familien mit unterschiedlichen Wertpräferenzen zusammenkommen, die sich von traditionellen Werten bis hin zu modernen Selbstbestimmungswerten demokratischer Gesellschaften erstrecken können – die pluralen Lebenswelten der Heranwachsenden treffen so in der Schule aufeinander (Rekus, 2008). Die insbesondere durch elterliches Erziehungsverhalten „geprägten Heranwachsenden [treffen] auf die Erziehungsvorstellungen der Schule, verkörpert durch ihre Lehrkräfte. [...] Vor diesem Hintergrund erleichtern Erziehungssysteme, in denen gemeinsam geteilte Werte vermittelt werden, das Erziehungsgeschäft. [...] Eine förderliche Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule, eine Diskurspraxis, in der über das Vorliegen gemeinsamer Erziehungsgrundsätze gesprochen wird, unterstützen die Herstellung weitgehend kohärenter Lernumwelten“ (Mägdefrau, 2013, S. 356).

Zwar verdeutlicht die reine Auflistung von Erziehungs- und Bildungszielen in Schulgesetzen und weiter konkretisiert in Bildungsplänen und Schulprofilen die gewünschten Ergebnisse der Erziehungsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen, sagt aber noch nichts darüber aus, wie diese Ziele erreicht werden bzw. welche Werterziehungsstile (vgl. Kap. 2.3) zugrunde liegen. Außerdem ist die Frage danach, welche Erziehungsziele Lehrerinnen und Lehrer in ihrem beruflichen Handeln tatsächlich verfolgen bzw. als bedeutsam erachten, bislang wenig empirisch untersucht worden (Mägdefrau, 2013). Ausnahmen bilden u.a. die Befragungen des Instituts für Demoskopie Allensbach (2007, 2015) zur *Werterziehung in der öffentlichen Meinung* (2007) oder *Was Eltern wollen* (2015). Die erste Studie basiert jedoch auf einer repräsentativen Stichprobe der deutschen Bevölkerung und nicht auf Eltern schulpflichtiger Kinder als die primär für Erziehung Verantwortlichen. Die zweite Studie stellt zwar die Eltern schulpflichtiger Kinder und deren Erziehungsvorstellungen in den Vordergrund, aber nicht primär die Schule bzw. die Lehrerinnen und Lehrer. Inwieweit also Eltern schulpflichtiger Kinder im Sinne der

primären Erziehungsinstanz für ihre Kinder – abgesichert durch die in der Verfassung verankerte Pflicht bzw. das dort zu findende Recht zur Erziehung – und Lehrerinnen und Lehrer als sekundäre Erziehungsinstanz die staatlich festgeschriebenen Erziehungs- und Bildungsaufträge bzw. -ziele als bedeutsam einschätzen und inwieweit diese jeweils an den Schulen umgesetzt werden, stellt daher weiterhin ein Desiderat dar. Prospektiv kann eine solche Erfassung – wie in der vorliegenden Studie angestrebt – Auskunft über die Erwartungen und Bedeutungszuschreibungen an Bildungs- und Erziehungsziele aus zwei Akteursperspektiven geben und damit einen empirischen Beitrag zur Diskussion von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen bereitstellen.

2.2 Werte und Wertorientierungen

Ob ‚Wertepluralismus‘, ‚Wertewandel‘ oder ‚Werteverfall‘ – die öffentliche Diskussion um Werte ist geprägt durch eine Breite an Konnotationen (Höffe, 2008; Krobath, 2009) und auch die Fragen, welche Werte die Gesellschaft prägen, welche Werte zu vermitteln bzw. zu tradieren seien oder inwieweit Werte das Handeln und Verhalten des Einzelnen oder einzelner (Berufs-)Gruppen prägen, sind historisch wie aktuell von Bedeutung (Krobath, 2009). Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass Werte bewusste oder unbewusste, kulturell und sozialdeterminierte Orientierungsstandards bzw. Leitvorstellungen für das Denken, Fühlen und Handeln darstellen und diese *Wertmaßstäbe* sowohl kollektiv in Gruppen geteilt als auch individuell priorisiert werden können (Höffe, 2008; Kanning, 2011; Schwartz, 2012). Werte drücken die Vorstellung von einem wünschenswerten Zustand oder Ziel aus und sind damit explizit, zumindest aber implizit handlungsleitend (Schäfers, 1995; Kanning, 2011). Damit geben Werte einerseits eine Orientierungsfunktion hinsichtlich des gemeinsamen Miteinanders und sind damit auch im weitesten Sinne konstitutiver Bestandteil für die *individuelle* Identität bzw. im engeren Sinne auch für die *pädagogische* Identität, etwa für Lehrpersonen, von Bedeutung (Thome, 2013; Reichenbach, 2018). Bestimmte Objekte, Sachverhalte oder andere Bezugsgegenstände können vor diesem Hintergrund sowohl aus je individueller Perspektive als positiv oder negativ bewertet werden; Werte und Wertorientierungen unterliegen damit einer jeweils spezifischen, kontextgebundenen Deutung (Thome, 2013).

Wenngleich im Diskurs von einer relativen Stabilität von Werten und auch den individuellen Orientierungen an diesen ausgegangen wird (Kanning, 2011), werden im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Prozessen, Motivzuschreibungen und Rechtfertigungen von (retro- wie prospektiven) Handlungen Werte und Wertorientierungen beeinflusst und „bestimmen nicht nur Handlungsentscheidungen, sondern können ihrerseits auf Grund bereits vollzogener (wie auch immer motivierter) Handlungen und veränderter Situationsbedingungen (neu gemachter Erfahrungen) neu konzipiert und korrigiert werden“ (Thome, 2013, S. 43). Hieraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der Annahme relativ stabiler Wertorientierungen und der potenziellen Veränderbarkeit im Kontext von Handlungen bzw. durch kommunikative Prozesse. So konstatiert Schlöder (1993, S. 141), dass es zu einem Widerspruch zwischen der Freiheit bezüglich der Freiwilligkeit von Zustimmung und Ablehnung von Wertorientierungen einerseits und der rational-kommunikativen Kontrolle andererseits komme (Zustimmung oder Ablehnung vor dem Hintergrund rationaler Argumente), was „ein wesentliches Kennzeichen“ von Wertorientierungen sei. Erst durch die potenzielle Veränderbarkeit von Wertorientierungen ist eine Wertdiskussion, im Sinne einer ‚richtigen‘ Bewertung von Prozessen, Sachverhalten oder anderen Aspekten, überhaupt möglich.

Werte

können als explizit oder implizit Wünschenswertes aufgefasst werden und bilden Orientierungsleitlinien zur Bewertung des Denkens, Handelns und Fühlens. Sie sind Grundlage der personalen, aber auch kollektiven Identität, wenngleich sie nicht rational produziert werden können.

Wertorientierungen

stellen die Internalisierung von Werten eines Individuums in Bezug zur jeweiligen Umwelt dar. Als erworbene und zentrale Dispositionen beeinflussen sie das individuelle Verhalten sowie Handeln und geben Aufschluss „über Ziele, Zwecke und Motive, die eine Person regelmäßig hat, und über Gründe, die sie für ihr Verhalten anführt“ (Schlöder, 1993, S. 140).

Ausgehend von diesen basalen Überlegungen zu Werten und Wertorientierungen erscheint es von Interesse, einerseits die kollektiv geteilten Werte im beruflichen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern zu untersuchen, also die für das berufliche Handeln leitenden Werte im Sinne von Leitvorstellungen zu identifizieren. Andererseits können damit auch mögliche individuelle Ausprägungen von Wertpräferenzen im Sinne der Wertorientierungen von Lehrpersonen analysiert werden. Im Professionsdiskurs zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf werden handlungsleitenden Werten und entsprechenden Wertorientierungen für das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern eine Relevanz zugeschrieben (vgl. u.a. Baumert & Kunter, 2006), wenngleich ein solcher Zusammenhang bislang empirisch auch international (Pudelko & Boon, 2014) kaum geklärt ist (z.B. der Einfluss von Wertorientierungen im Kontext von Klassenführung oder Zielen im Unterricht). Auch liegen kaum empirische Erkenntnisse vor, die Auskunft über allgemeine oder berufsspezifische Wertorientierungen von Lehrpersonen geben.

Mit dem ‚Rokeach Value Survey‘ (Rokeach, 1973) oder dem ‚Schwartz Value Survey‘ (Schwartz, 1992) bzw. dem hieraus weiterentwickelten ‚Portrait Value Questionnaire‘ (Schwartz et al., 2001; Schmidt, Bamberg, Davidov, Herrmann & Schwartz, 2007) liegen Instrumente vor, um universelle Wertorientierungen zu erfassen. Wenngleich der ‚Portrait Value Questionnaire‘ u.a. im European Social Survey eingesetzt wird und damit die länder- und kulturübergreifende Erfassung von Werten in Gesellschaften ermöglicht, sind diese empirischen Erhebungsinstrumente jedoch nicht berufsspezifisch. So zeigt sich mit Blick auf die aktuelle Forschungslage zu Werten und Wertorientierungen im Lehrerinnen- und Lehrerberuf, dass zwar in der Forschung zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern die Bedeutung von Fürsorge, Gerechtigkeit, Toleranz, Verantwortung, Wahrhaftigkeit und weiteren Werten im beruflichen Handeln betont wird (vgl. u.a. Zia, 2007; Carr, 2010; Veugelers, 2010; Cramer & Oser, 2019; Drahmman & Cramer, 2019; Drahmman & Cramer, angenommen), diese Aufzählung an unterschiedlichen Werten jedoch bislang nicht empirisch nachvollzogen werden konnte. Zwar liegen im deutschsprachigen Diskurs neben älteren Studien (Maurer-Wengorz, 1994) mit den Studien von Harder (2014) oder Felser (2016) auch aktuelle empirische Annäherungen bezüglich der Wertorientierungen von Lehrpersonen vor, doch weisen diese aus ihrer jeweiligen methodischen Perspektive eine unterschiedliche Anzahl an Werten auf. Während Harder (2014) über eine reflexive Befragung von (angehenden) Lehrpersonen aus der Wirtschaftspädagogik berufsspezifische Wertorientierungen einer *guten* Lehrperson analysiert und im Ergebnis 14 Wertorientierungen sowie vier Ethos-Dimensionen (Persönlichkeitseigenschaften, Lehrer-Schüler-Beziehung, Berufsauffassung, Weltanschauung) herausstellt, untersucht Felser (2016) basierend auf 15 leitfadengestützten Interviews mit Grundschullehrkräften sowie einer schriftlichen Befragung von 460 Lehrpersonen an Grundschulen die Bedeutung von

Werten im Leben dieser Lehrpersonen sowie auch im Leben der Schülerinnen und Schüler. Dabei werden Werte wie Freundschaft und Familie, aber auch Menschenwürde, Achtung und Toleranz sowie Gesundheit durch die befragten Lehrpersonen als bedeutsam hervorgehoben.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass zwar die Bedeutung von Werten und Wertorientierungen im beruflichen Handeln von Lehrpersonen betont wird (überwiegend auf der individuellen Ebene), aber kaum Einigkeit über die handlungsrelevanten, lehramtsspezifischen Werte bzw. Wertorientierungen besteht. Empirische Arbeiten in diesem Feld fehlen, die leitende, lehramtsspezifische Wertorientierungen und deren potenzielle Einflussnahme auf das berufliche Handeln spezifisch für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf erfassen (Forster-Heinzer, 2015). In diesem Sinne mangelt es an grundlegenden Studien zur Erfassung von universellen wie lehramtsspezifischen Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern, die potenziell einen orientierenden Einfluss auf das berufliche Handeln zeigen könnten. Die vorliegende Studie kann erstmalig einen repräsentativen Einblick in die grundlegende Wertestruktur der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland geben – sowohl aus der subjektiven Wahrnehmung von Lehrpersonen heraus als auch aus der Perspektive der Eltern im Sinne ‚gewünschter‘ Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern.

2.3 Werterziehungsstile

Mit den Bildungs- und Erziehungszielen von Schule (Kap. 2.1) ist die Vermittlung von gesellschaftlich relevanten Werten eng verknüpft, besonders mit Blick auf die Erziehung zur Menschlichkeit und zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Aber nicht nur die aus den staatlich verankerten Bildungs- und Erziehungszielen hieraus ableitbaren Grundwerte stehen in einem Zusammenhang mit der Frage einer darauf basierenden Werterziehung, sondern ihr Ziel ist auch die Erziehung zu moralischer Urteilsfähigkeit. Da Werte, insbesondere in einer pluralistischen Gesellschaft, in verschiedenen Situationen auch in Konflikt miteinander geraten können, ist es von Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur einfach die Grundwerte verinnerlichen und diesen unreflektiert zustimmen, sondern dazu angeregt werden und bemüht sind, sich mit ihrer eigenen Urteilsfähigkeit auseinanderzusetzen und diese fortwährend zu trainieren (Standop, 2016). In diesem Kontext konstatiert Oser (2001, S. 63) mit Blick auf die Wert- bzw. Moralerziehung, dass diese „so viele Gesichter hat, wie es Ansätze gibt, sie zu realisieren“. Im Folgenden werden daher nur diejenigen drei unterschiedlichen Modelle vorgestellt, die in den Diskussionen über die Frage nach den unterschiedlichen Stilen der Werterziehung im Fokus stehen (Oser, 2001; Multrus, 2008; Standop, 2016) und „von grundlegend unterschiedlichen Voraussetzungen in ihrem Menschenbild sowie den daraus didaktisch-methodischen Konsequenzen für schulischen Unterricht ausgehen“ (Standop, 2016, S. 87). Darüber hinaus wird ergänzend auch auf die Rolle der Lehrperson als Vorbild eingegangen und diese Vorbildfunktion als weitere Perspektive im Zusammenhang mit der Werterziehung thematisiert.

Werterziehungsstile

zielen auf die Erziehung zu moralischer Urteilsfähigkeit vor dem Hintergrund der in der jeweiligen Gesellschaft vorherrschenden Werte ab. Zentrale Orte der Werterziehung sind die Familie und die Schule, wobei mit Blick auf die Schule insbesondere der romantische Werterziehungsansatz, der technologische Wertevermittlungsansatz und der progressive Ansatz der Moralerziehung im Fokus der Diskussion stehen.

Der romantische Werterziehungsansatz

Ausgehend von dem Verständnis eines Menschenbildes, dass das ‚Gute‘ stets im Menschen angelegt ist und das ‚Böse‘ erst durch gesellschaftliche Beeinflussung hinzutritt (vgl. Rousseau, 1762/2014), liegt der Fokus des *romantischen Werterziehungsansatzes* in der Hilfe zur Selbstentfaltung des einzelnen Menschen (Standop, 2016). Konform zu diesem Verständnis können die im Kind schlummernden Kräfte nur dann zur Entfaltung gebracht werden, „wenn günstige Bedingungen, ein guter Nährboden und sorgfältige Pflege geboten werden“ (Oser, 2001, S. 68). Die Lehrperson hält sich entsprechend dieses Ansatzes bei der Wertevermittlung zurück und die „Aufgabe besteht nur in der Erleichterung des Lernens und der Bereitstellung von Bedingungen, die die Entwicklung begünstigen“ (Multrus, 2008, S. 27).

Wenngleich dieser Ansatz der Werterziehung einer von außen möglicherweise erfolgreichen Indoktrinierung von Werten entgegentritt, wird der Ansatz vielfach kritisiert. So trage der Ansatz hinsichtlich moralischer Urteilsfähigkeit in lebenspraktischen Entscheidungen kaum etwas bei (Multrus, 2008) und die Erarbeitung von gesellschaftlich relevanten Grundwerten im schulischen Kontext würde zur Bedeutungslosigkeit führen, da im Anschluss dieses Ansatzes „Werte nur von dem jeweiligen Selbst individuell bestimmt werden könnten und somit jeder moralische Wert, sofern er nicht direkt den kindlichen Bedürfnissen widerspricht, akzeptiert werden müsste“ (Standop, 2016, S. 88). Dies würde im Extremfall dazu führen, dass „Verbrecher wie der Heilige als Vorbild genommen werden [könnten]“ (Oser & Althof, 2001, S. 95).

Der technologische Wertevermittlungsansatz

Ausgehend von einer klassischen Bildungsvorstellung, der „zufolge auch die sozialen Werte, Normen und Regeln tradiert werden“ (Standop, 2016, S. 89), wird in diesem Ansatz von der Möglichkeit einer konkreten Vermittlung überlieferter Werttraditionen, Normen und Regeln ausgegangen. Die konkrete Belehrung bzw. das ‚direct teaching‘ steht im Fokus des Wertevermittlungsansatzes, der in diesem Sinne auch eine Messbarkeit des Erreichten ermöglichen soll (Oser, 2001). In den verschiedenen Bildungs- und Erziehungszielen der einzelnen Bundesländer spiegelt sich dieser Ansatz wider, wenn die konkrete Vermittlung bestimmter Werte oder Normen angeführt wird. So wird z.B. in § 1 Abs. 1 des Schulgesetzes des Saarlandes betont, dass „Schule durch Erziehung und Unterricht den Schüler [...] zur Anerkennung ethischer Normen, [...] zur Mitwirkung an der Gestaltung der Gesellschaft im Sinne der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu befähigen und ihn zu der verpflichtenden Idee des friedlichen Zusammenlebens der Völker hinzuführen“ habe. Insgesamt wird in der Literatur konstatiert, dass dieser Ansatz eine weite Verbreitung erfährt, da die rechtlichen Vorgaben das Handeln beeinflussen und es plausibel erscheint, Schülerinnen und Schüler auf das ‚richtige‘ Verhalten hinzuweisen sowie bei Verletzungen der Normen Bestrafungen auszusprechen (Oser, 2001; Standop, 2016).

Obwohl vielen Menschen dieser Ansatz plausibel erscheinen mag und dieser eine klare inhaltliche Orientierung und Prüfbarkeit bietet (Oser, 2001; Multrus, 2008), wird im Diskurs kritisch darauf hingewiesen, dass durch den technologischen Wertevermittlungsansatz den Schülerinnen und Schülern bzw. allgemein der nachwachsenden Generation das Recht genommen werde, die bestehenden Werte zu kritisieren oder neue Normen zu entwickeln (Terhart, 1989). Auch die moralische Urteilsfähigkeit wird durch diesen Ansatz kaum gefördert und die Übernahme von bestehenden Werten führt nicht automatisch zu einer moralischen Mündigkeit und zu eigenständigen, durchdachten Entscheidungen (Standop, 2016).

Der entwicklungsfördernde Werterziehungsansatz

Der *entwicklungsfördernde* bzw. *progressive Ansatz der Moralerziehung* beruht auf Arbeiten von Lawrence Kohlberg (1981). Kern der von Kohlberg entwickelten moralpsychologischen Entwicklungstheorie stellt die Annahme dar, „dass der Heranwachsende mit dem Lösen konkreter ethischer Konflikte einen Lernprozess durchlebt, der zur nächst höheren moralischen Stufe führt“ (Standop, 2016, S. 91). Dabei ist das Prinzip der Gerechtigkeit ein elementares Merkmal in der Auseinandersetzung mit moralischen, meist als Dilemma ausgewiesenen situationsspezifischen Konfliktsituationen. Methoden, die eine progressive Moralerziehung zum Ziel haben, sind u.a. der ‚realistische Diskurs‘ (Oser, 1998) oder das ‚Lernen am außergewöhnlichen Modell‘ (Puka, 1990).

Auch wenn sich der entwicklungsfördernde Ansatz insbesondere auf den kognitiven Bereich der moralischen Lernprozesse bezieht, einen Fokus auf die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit legt und damit im Gegensatz zu den anderen Ansätzen die Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler anstrebt, ist auch auf kritische Aspekte zu verweisen. So ist zum einen fraglich, ob das Erreichen einer höheren Stufe hinsichtlich der moralischen Begründungsfähigkeit von Dauer ist oder in anderen moralischen Krisensituationen auch wieder auf einer niedrigeren Stufe argumentiert wird (Lind, 2002). Darüber hinaus ist anzumerken, dass sich die Qualität der moralischen Begründung in den einzelnen Dilemmasituationen nicht unbedingt im alltäglichen moralischen Handeln widerspiegeln muss und nur einen Teilaspekt von Wertbildung darstellt, da die „Selbstbildung eigener Wertorientierungen [...] durch solche diskursive[n] Kompetenzen nicht ersetzt werden [kann]“ (Ruopp & Wagensommer, 2012, S. 170).

Der Vorbildansatz

Dem *Vorbildansatz* zufolge wirken Lehrpersonen nicht nur durch direkte Maßnahmen auf Schülerinnen und Schüler, sondern „auch durch ihr Verhalten im Erziehungsprozess und dadurch, wie sie von den Heranwachsenden wahrgenommen und interpretiert werden“ (Mägdefrau, 2013, S. 353). Damit kann der Lehrperson als Vorbild im Rahmen der Erziehung eine bedeutsame Rolle zugeschrieben werden: im Zuge der Wertevermittlung selbst, aber auch in deren Kontext (zur Bedeutung von Vorbildern vgl. u.a. die empirischen Befunde bei Bandura, 1976). Im Sinne eines ‚Man kann nicht nicht erziehen‘, beeinflussen Lehrerinnen und Lehrer durch ihr Handeln und Verhalten – ob moralisch angemessen oder nicht, ob bewusst oder unbewusst – fortwährend die Schülerinnen und Schüler (Schlederer, 1978; Multrus, 2008). Die Lehrperson sollte daher ein „glaubwürdiges Modell“ (Wiater, 2009, S. 61) hinsichtlich der zu vermittelnden Werte und Normen bzw. der moralischen Begründung von Entscheidungen sein. Nach Joas (1999) erzeugt die Vermittlung von Werten ohne eigene Zeugenschaft Indifferenz. Eine hierauf beruhende Perspektive nehmen Biesinger, Münch und Schweitzer (2008) ein, die die Glaubwürdigkeit im Unterrichten herausstellt, also jene Dimension der Persönlichkeit betrifft, „für die jemand einzustehen bereit ist“ (Schweitzer, 2012, S. 21).

Gleichwohl die Lehrperson als Vorbild einen Einfluss auf die moralische Erziehung von Schülerinnen und Schülern haben dürfte („Man kann nicht nicht erziehen“), bleibt es mit Blick auf diesen Ansatz fraglich, in welchem Umfang bzw. in welcher Art und Weise Lehrpersonen in empirischer Hinsicht tatsächlich einen Einfluss auf die Werterziehung haben.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass diese idealisierten Modelle lediglich abstrakte Beschreibungen dessen darstellen, wie sich Erziehungsprozesse in der schulischen Praxis vollziehen und diese aber nicht unmittelbar in die Praxis übertragen werden können. Zudem weisen

alle Modelle sowohl Vor- als auch Nachteile auf, die jeweils zu beachten sind. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Bezugstheorien, ihres Praxisbezugs sowie des schwierigen Nachweises ihrer Wirkungen können die Modelle nicht als sich ausschließende Alternativen nebeneinandergestellt werden (Ruopp & Wagensommer, 2012). Vielmehr ermöglichen die unterschiedlichen Modelle verschiedene Blickwinkel im Sinne einer Mehrperspektivität (Cramer, 2020) auf die Frage, welche möglichen Formen es mit Blick auf die Vermittlung von Werten in der Schule geben kann und stellen somit eine Grundlage sowie potenzielle Anregungen für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Stil der Wertevermittlung dar. In diesem Zusammenhang stellt sich u.a. auch die Frage, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Eltern schulpflichtiger Kinder als Erziehungsberechtigte bestimmte Werterziehungsstile präferieren bzw. als sinnvoll erachten und eher eine Mono- oder Multiperspektivität hinsichtlich der Werterziehungsstile einnehmen.

3 Anlage der Studie

Die folgenden Ausführungen skizzieren die Anlage der Studie und geben Auskunft über die Stichprobe sowie den Einsatz der empirischen Erhebungsinstrumente. Dabei wird in der Beschreibung der Stichprobe ausführlich auf die jeweils getrennten und repräsentativen Befragungen der Eltern schulpflichtiger Kinder sowie der Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland eingegangen (Kap. 3.1). Hieran schließt sich der Aufbau des Fragebogens und die Beschreibung der gewählten Erhebungsinstrumente an (Kap. 3.2).

3.1 Stichprobe

Zur Durchführung der deutschlandweiten repräsentativen Befragung Eltern schulpflichtiger Kinder sowie von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen wurde die *forsa Politik- und Sozialforschung GmbH* beauftragt. Dabei erfolgte die Auswahl und Rekrutierung der Eltern schulpflichtiger Kinder sowie der Lehrpersonen mittels entsprechender Screening-Fragen im Rahmen der von *forsa* durchgeführten, auf Bundesebene bevölkerungsrepräsentativen sogenannten Mehrthemenumfragen. Diese Umfragen werden werktäglich durchgeführt, wobei bundesweit 1 000 Personen mithilfe von computergestützten Telefoninterviews befragt werden. Die beiden Stichproben für die Studie setzten sich wie folgt zusammen:

Die *Elternbefragung* wurde im Mai 2018 durchgeführt. Mittels eines telefonisch gestützten Screening-Verfahrens im Rahmen der bevölkerungsrepräsentativen Mehrthemenumfragen wurden Eltern schulpflichtiger Kinder ermittelt, die dann eine elektronische Einladung zu einer schriftlichen Online-Befragung erhalten haben. Insgesamt beträgt die Stichprobe 1 111 Eltern schulpflichtiger Kinder.

Die *Lehrerinnen- und Lehrerbefragung* wurde im Juni 2018 durchgeführt. Mittels telefonisch gestütztem Screening-Verfahrens im Rahmen der bevölkerungsrepräsentativen Mehrthemenumfragen wurden auch die Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen ermittelt, die dann ebenfalls eine elektronische Einladung zu einer schriftlichen Online-Befragung erhalten haben. Insgesamt beträgt die Stichprobe 1 185 Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen.

3.2 Aufbau des Fragebogens und Erhebungsinstrumente

Die Befragung der Eltern schulpflichtiger Kinder und der Lehrpersonen erfolgte mittels eines standardisierten, schriftlichen Online-Fragebogens, welcher durch die Befragten auszufüllen war. Beide Versionen des Fragebogens wiesen eine analoge Struktur auf:

1. Bildungs- und Erziehungsziele
2. Wertorientierungen
3. Werterziehungsstile
4. Einstellung zur aktuellen Wertedebatte
5. Sozio-demografische Daten

Inhaltlich lagen insbesondere bei der Erfassung der Wertorientierungen Unterschiede zwischen den beiden Fragebögen vor. Wurden die Eltern nach den gewünschten allgemeinen und berufsspezifischen Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer ihrer schulpflichtigen

Kinder gefragt, haben die Lehrpersonen eine Selbsteinschätzung hinsichtlich ihrer universellen wie berufsspezifischen Wertorientierungen vorgenommen.

Bildungs- und Erziehungsziele

Für die Operationalisierung der Bildungs- und Erziehungsziele für die deutschlandweite, repräsentative Befragung bilden alle 16 Landesverfassungen sowie die jeweiligen korrespondierenden Schulgesetze der Bundesländer die Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. u.a. Kuckartz, 2010; Mayring, 2015; Züll & Menold, 2014). Damit stellt die Studie eine methodische Weiterentwicklung zur Analyse der Bildungs- und Erziehungsziele der neuen Bundesländer von Kraus (1991) dar. Dabei orientiert sich die Auswertung des vorliegenden Textmaterials am Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2015). Im ersten Analyseschritt wurden aus dem Material selbst heraus die Kategorien gebildet, also im vorliegenden Fall explizit formulierte Bildungs- und Erziehungsziele. Im zweiten Analyseschritt wurden die gebildeten Kategorien nochmals hinsichtlich ihrer Formulierung und Passung mit Blick auf den Forschungsgegenstand mit den am Prozess beteiligten Personen diskutiert. Anschließend erfolgten im dritten Analyseschritt von zwei getrennt voneinander kodierenden Personen aus der Forschungsgruppe ein kompletter Durchgang durch das Textmaterial und eine Kodierung dieses Materials hinsichtlich der induktiv gewonnenen Kategorien. Durch dieses Vorgehen kann die Zuverlässigkeit der Kategorien geprüft werden (Interkoder-Reliabilität).

Tabelle 1: *Bildungs- und Erziehungsziele in den Gesetzestexten der Bundesländer*

Bildungs- und Erziehungsziel	Absolute Häufigkeit	Krippendorff's α
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	16	1
2. Einüben von Toleranz	16	1
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	16	.87
4. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	16	1
5. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	16	.94
6. Anerkennung von kultureller Vielfalt	15	1
7. Einsatz für den Frieden	15	1
8. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	15	1
9. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	15	1
10. Achtung der Menschenrechte	14	.94
11. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	13	.94
12. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	13	1
13. Orientierung an Leistungsfähigkeit	13	1
14. Förderung der Heimatverbundenheit	10	1
15. Förderung des selbstständigen Lernens	7	.90
16. Erwerb von Konfliktfähigkeit / friedlicher Umgang mit Konflikten	6	1

Anmerkung: Maximale mögliche Nennung: 16.

Als Maß zur Beschreibung der Interkoder-Reliabilität wird Krippendorff's Alpha (α) herangezogen. Für die Interpretation des Koeffizienten schlägt Krippendorff (2013) vor, dass belastbare

Daten Werte von $\alpha \geq .80$ aufweisen sollten, Werte zwischen $\alpha = .79$ und $.67$ zur Angabe von Tendenzen noch als akzeptabel gelten können und Daten mit $\alpha < .67$ aus der Analyse ausgeschlossen werden sollten. Aus Tabelle 1 geht hervor, dass alle Werte $\alpha \geq .80$ aufweisen und somit die Kategorien eine zuverlässige Kodierung von Bildungs- und Erziehungszielen erlauben. Darüber hinaus zeigt sich auch, dass Bildungs- und Erziehungsziele unterschiedlich häufig explizite Erwähnungen in den Gesetzestexten der Bundesländer finden. Deren Kodierung erfolgt so, dass bei der Analyse des Textmaterials das jeweilige Bildungs- und Erziehungsziel mindestens einmal explizit in einem der beiden Gesetzestexte des jeweiligen Bundeslandes erwähnt werden muss, um einer Kategorie zugeordnet zu werden. So zeigt sich exemplarisch, dass die Kategorie ‚Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung bzw. Demokratieerziehung‘ als Bildungs- und Erziehungsziel in allen Bundesländern in den zur Analyse zugrundeliegenden Gesetzestexten mindestens einmal Erwähnung findet, wohingegen die ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ nur von zehn Bundesländern explizit als Bildungs- und Erziehungsziel genannt wird.

Als weitere Bildungs- und Erziehungsziele, die jedoch u.a. aus forschungsökonomischen Gründen und im diskursiven Prozess mit den Projektbeteiligten nicht in die Befragung mit aufgenommen wurden, konnte in den entsprechenden Gesetzestexten die Achtung des christlichen Glaubens (7 Nennungen), die Förderung des europäischen Bewusstseins (7 Nennungen), die Förderung des Gesundheitsbewusstseins (7 Nennungen), der sachgerechte Umgang mit Medien bzw. Informationsnutzung (7 Nennungen), die Freude an der Bewegung (3 Nennungen), die Förderung musisch-künstlerischer Fähigkeiten (3 Nennungen), die sinnvolle Nutzung von Freizeit (3 Nennungen) sowie die Sexualerziehung (2 Nennungen) und eine Lebensführung ohne Suchtmittel (1 Nennung) identifiziert werden.

Wertorientierungen

Die Wertorientierungen wurden mittels zweier empirischer Erhebungsinstrumente erfasst. Zum einen kam zur Erfassung universeller Wertorientierungen der *Portrait Value Questionnaire (PVQ)* zum Einsatz und für die im Lehramt berufsspezifischen Wertorientierungen das *Tübinger Inventar zur Erfassung von Wertorientierungen im Lehrerberuf (TIVO)*.

Der PVQ ist ein von Schwartz und Kollegen (2001) entwickeltes Instrumentarium zur empirischen Prüfung seiner Theorie grundlegender menschlicher Werte und die 21 Items umfassende Kurzversion des PVQ wird u.a. regelmäßig im *European Social Survey* eingesetzt. Dabei postuliert die Theorie die Existenz von zehn motivational unterschiedlichen Werttypen, die aus universellen Anforderungen abgeleitet werden, „die von allen Individuen und Gesellschaften bewältigt werden müssen“ (Schmidt et al., 2007). Schmidt et al. (2007, S. 262) haben in einem Überblick (vgl. Tab. 2) die einzelnen Werttypen, deren zentralen motivationalen Ziele sowie die spezifischen Einzelwerte, die diese Ziele ausdrücken, zusammengefasst.

Der PVQ besteht sowohl in der Originalversion (40 Items) als auch in der Kurzversion (21 Items) aus kurzen verbalen Portraits von unterschiedlichen Personenbeschreibungen, die auf Ziele, Erwartungen oder Wünsche eingehen und implizit auf die Wichtigkeit eines einzelnen Werttyps hinweisen. Allen Portraits liegt der folgende Frageimpuls zugrunde: „Wie ähnlich ist Ihnen diese Person?“. Die Skala umfasst sechs Antwortmöglichkeiten in folgenden Abstufungen: ‚sehr ähnlich‘, ‚ähnlich‘, ‚eher ähnlich‘, ‚eher unähnlich‘, ‚unähnlich‘ und ‚sehr unähnlich‘. Durch den Verweis auf eine andere Person und das mit der Einschätzung der Portraits verbundene Vergleichen mit anderen Menschen wird die Aufmerksamkeit des Befragten nur auf die Aspekte des Anderen gelenkt, also auf die beschriebene Person, sodass die Wahrscheinlichkeit

steigt, dass die Ähnlichkeitsurteile auf die jeweiligen wertrelevanten Aspekte fokussieren (Schmidt et al., 2007). Die formale Gültigkeit und die Reliabilität der Items in der auf 21 Items verkürzten Version auf Basis der repräsentativen Stichprobe des European Social Survey 2003 erweist sich zum großen Teil als sehr befriedigend (Schmidt et al., 2007).

Tabelle 2: Werttypen nach Schwartz (Tab. aus: Schmidt et al., 2007, S. 262)

Wert	motivationale Ziele	repräsentierende Einzelwerte
1. Macht	sozialer Status und Prestige, Kontrolle oder Dominanz über Menschen und Ressourcen	soziale Macht, Autorität, Reichtum, mein öffentliches Ansehen wahren
2. Leistung	persönlicher Erfolg durch die Demonstration von Kompetenz bezüglich sozialer Standards	erfolgreich, fähig, ehrgeizig, einflussreich
3. Hedonismus	Vergnügen und sinnliche Belohnungen für einen selbst	Vergnügen, das Leben genießen
4. Stimulation	Aufregung, Neuheit und Herausforderungen im Leben	wagemutig, ein abwechslungsreiches Leben, ein aufregendes Leben führen
5. Selbstbestimmung	unabhängiges Denken und Handeln, schöpferisch tätig sein, erforschen	Kreativität, Freiheit, unabhängig, neugierig, eigene Ziele auswählen
6. Universalismus	Verständnis, Wertschätzung, Toleranz und Schutz des Wohlergehens aller Menschen und der Natur	tolerant, Weisheit, soziale Gerechtigkeit, Gleichheit, eine Welt in Frieden, eine Welt voll Schönheit, Einheit mit der Natur, die Umwelt schützen
7. Benevolenz	Bewahrung und Erhöhung des Wohlergehens der Menschen, zu denen man häufigen Kontakt hat	hilfsbereit, ehrlich, vergebend, treu, verantwortungsbewusst
8. Tradition	Respekt vor, Verbundenheit mit und Akzeptanz von Gebräuchen und Ideen, die traditionelle Kulturen und Religionen für ihre Mitglieder entwickelt haben	fromm, meine Stellung im Leben akzeptieren, demütig, Achtung vor der Tradition, gemäßigt
9. Konformität	Beschränkung von Handlungen, Inklination und Impulsen, die andere beleidigen oder verletzen könnten oder gegen soziale Erwartungen und Normen verstoßen	Höflichkeit, Gehorsam, Selbstdisziplin, ehrerbietig gegenüber Eltern und älteren Menschen
10. Sicherheit	Sicherheit, Harmonie und Stabilität der Gesellschaft, von Beziehungen und des Selbst	familiäre Sicherheit, nationale Sicherheit, soziale Ordnung, sauber, niemanden etwas schuldig bleiben

Im Gegensatz zum PVQ und der Erfassung universeller Wertetypen ist das Ziel des *Tübingen Inventory for Measuring Value Orientation in the Teaching Profession* (TIVO) (Drahmann, Merk & Cramer, 2019b) die empirische Erfassung von Wertorientierungen im beruflichen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern (Drahmann, Merk & Cramer, 2019a). Dabei werden mittels eines semantischen Differenzials über 18 siebenstufige Ratingskalen, die an ihren Enden jeweils mit einem Adjektiv und dem entsprechenden Antonym beschriftet sind, die Wertorientierungen ‚Fürsorge‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Verantwortung‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ erfasst (vgl. Tab. 3). Die Befragten werden mittels des folgenden Impulses gebeten, jeweils eine Einschätzung vorzunehmen: „Versuchen Sie bitte Ihr berufliches Handeln als Lehrerin bzw. als Lehrer anhand der folgenden Eigenschaftspaare einzuschätzen. Möglicherweise scheinen Ihnen einige Adjektivpaare nicht immer angemessen zu sein. Bitte versuchen Sie trotzdem, für jedes Paar

eine persönliche Einschätzung zu treffen“. Explorative und konfirmatorische Studien konnten die Konstruktvalidität des Instruments bestätigen (Drahmann, Merk & Cramer, 2019b).

Tabelle 3: *Erläuterung berufsspezifischer Wertorientierungen im Lehrerinnen- und Lehrerberuf (vgl. Drahmann, Merk & Cramer, 2019b)*

Wert	Bedeutung	repräsentierende Items aus dem TIVO
Fürsorge	Fürsorge fokussiert auf die Beziehung zwischen der Lehrperson und den anderen Akteuren im beruflichen Handeln, insbesondere im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Dabei umfasst die Fürsorge eine Wertschätzung des Anderen und einen respektvollen Umgang mit dem Anderen, wobei Wertschätzung und Respekt nicht aufgezwungen werden.	fürsorglich – teilnahmslos liebvoll – lieblos empathisch – distanziert mitfühlend – gleichgültig umsorgend – nicht umsorgend verständnisvoll – verständnislos nachsichtig – unnachsichtig
Gerechtigkeit	Gerechtigkeit zeigt sich im beruflichen Handeln von Lehrpersonen, wenn Akteure bei einer Beurteilung in Beziehung gesetzt und gleich oder ihren Ansprüchen oder Verdiensten infolgedessen behandelt werden. Mit Rekurs auf Kohlberg stehen damit nicht die Bedürfnisse eines einzelnen Akteurs, sondern die Austauschbarkeit der Bedürfnisse über Akteure hinweg im Vordergrund.	rechtschaffend – unrechtschaffend gerecht – ungerecht fair – unfair unparteiisch – parteiisch legitim – illegitim
Verantwortung	Verantwortung umfasst im beruflichen Handeln von Lehrpersonen die Verpflichtung innezuhaben, dass entweder eine damit verbundene Aufgabe oder Stellung einen möglichst guten Verlauf nimmt und kein Schaden entsteht. Dabei ist die Relation zu betonen, Verantwortung für etwas (z.B. Unversehrtheit der Schülerinnen und Schüler) und gegenüber etwas (z.B. Normen, andere Akteure) als Lehrperson wahrzunehmen.	plichtbewusst – pflichtvergessen zuverlässig – unzuverlässig ordnungsgemäß – ordnungswidrig
Wahrhaftigkeit	Wahrhaftigkeit kommt im Kontext der jeweils eigenen Überzeugungen zur Geltung, wenn diese nicht durch die Überbetonung von anderen Werten bestimmt oder durch andere instrumentelle Überlegungen konterkariert werden. Des Weiteren muss die zu begründende Entscheidung im Einklang mit den eigenen Wertvorstellungen getroffen und danach gehandelt werden.	ehrlich – unehrlich integer – korrumpierbar verlässlich – unverlässlich

In der Befragung der Lehrerinnen und Lehrer wurden die beiden Instrumente in der jeweiligen deutschsprachigen Originalversion eingesetzt. Hinsichtlich der Elternbefragung wurden sowohl der PVQ als auch das TIVO adaptiert und dahingehend angepasst, dass die Eltern nach den ‚gewünschten‘ Wertorientierungen mit Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer bzw. nach der Wichtigkeit der lehramtsspezifischen Wertorientierungen befragt wurden.

Werterziehungsstile

Zur Erfassung der unterschiedlichen Werterziehungsstile wurden ausgehend von der Literatur (vgl. Kap. 2.3) die drei bedeutendsten Stile sowie der Vorbildansatz für die Befragung ausgewählt (vgl. Oser & Althof, 2001; Multrus, 2008; Mägdefrau, 2013; Standop, 2016). Da bislang kein Instrument zur Erfassung der Relevanz für das eigene berufliche Handeln von Lehrpersonen hinsichtlich der unterschiedlichen Stile vorliegt bzw. für die Sichtweise der Eltern als primäre (Wert-)Erziehungsinstanz, wurde für jeden Stil ein kurzer Impuls entwickelt (vgl. Tab 4).

Tabelle 4: *Impulse zur Erfassung unterschiedlicher Werterziehungsstile*

Werterziehungsstil	Impuls
Der romantische Werterziehungsansatz	Eine Lehrperson stellt [Sie stellen] im Unterricht Materialien, z.B. Kurzgeschichten, Fragebögen usw. zur Verfügung, anhand derer die Schülerinnen und Schüler sich mit verschiedenen Werten auseinandersetzen. Die Rolle der Lehrperson [Ihre Rolle] ist eher zurückhaltend. Die Entwicklung bei den Schülerinnen und Schülern soll sich weitestgehend von allein einstellen [Sie nehmen eher eine passive Rolle ein].
Der technologische Wertevermittlungsansatz	Eine Lehrperson vermittelt [Sie vermitteln] anhand verschiedener Materialien die zentralen Werte, die in den Schulgesetzen und den Schulordnungen verankert sind. Die Schülerinnen und Schüler müssen diese verschiedenen Werte und das damit verbundene Wissen lernen. Die Entwicklung bei den Schülerinnen und Schülern und die Wissensvermittlung zu den wichtigen Werten werden durch die Lehrperson [Sie] aktiv gesteuert.
Der entwicklungsfördernde Werterziehungsansatz bzw. progressive Ansatz der Moralerziehung	Eine Lehrperson vermittelt [Sie vermitteln] anhand von verschiedenen Situationen oder anhand außergewöhnlicher Persönlichkeiten das moralisch richtige Handeln. Dabei können die Schülerinnen und Schüler in der gedanklichen Auseinandersetzung mit diesen Beispielen verschiedene Stufen des moralischen Handelns erlernen. Es steht also nicht die einfache Übernahme von Werten im Vordergrund, sondern das Nachdenken über das moralisch richtige Handeln in bestimmten Situationen.
Der Vorbildansatz	Eine Lehrperson vermittelt [Sie vermitteln] Werte nicht über bestimmte Materialien oder durch Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern, sondern ist [sind] selbst Vorbild für die gelebte Umsetzung von Werten. Nur durch das vorbildliche Handeln der Lehrperson [Ihr vorbildliches Handeln] erfahren die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Werten und können dieses vorbildliche Handeln nachahmen und übernehmen. Eine aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der Vermittlung von Werten findet nicht statt.

Anmerkung: In Klammern ist jeweils die Formulierung für den Impuls der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung eingefügt.

Mit diesem Vorgehen wurde die Relevanz des romantischen, des technokratischen und des entwicklungsfördernden Ansatzes sowie des Vorbildansatzes aus Sicht der Eltern und

Lehrerinnen und Lehrer erfasst. Es handelt sich bei diesem Instrument um eine einfache Einschätzung bezüglich der unterschiedlichen Werterziehungsstile und nicht um ein den empirischen Gütekriterien (Reliabilität, Validität und Objektivität) genügendes Instrumentarium. Gleichwohl können vorsichtige Interpretationen hinsichtlich der Einschätzungen der Befragten zu den unterschiedlichen Stilen im Kontext Schule vorgenommen werden und Hinweise für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie den Lehrerinnen- und Lehrerberuf gewonnen werden.

Einstellung zur aktuellen Wertedebatte

Wie eingangs ausgeführt, wird in der öffentlichen Debatte in den letzten Jahren zunehmend über Werte diskutiert, auch und insbesondere im Handlungsfeld Schule (Hentig, 1999; Giesecke, 2005; Gruber, 2009; Krobath, 2009). So wurde etwa im Mai 2018 in einem Dokumentationsfilm von ARD-alpha auf Wunsch von Eltern nach einer klaren (Wert-)Orientierung in einer zunehmen komplexer und pluralistischer werdenden Welt hingewiesen¹ oder von Forderungen einiger Politiker nach einem Werte-Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrungen berichtet (Schmoll, 2018). Solche Berichte weisen exemplarisch auf die teilweise sehr kontrovers geführte öffentliche Debatte hin.

Da bislang keine aktuelle repräsentative Einschätzung Eltern schulpflichtiger Kinder oder der Lehrerinnen und Lehrer als zentrale Akteure von Wertevermittlung an Schulen vorliegen, sondern nur Befragungen, die die gesamte Bevölkerung erfassen bzw. die beiden vorliegenden Akteursgruppen miteinander vergleichen, wurde in Zusammenarbeit mit dem VBE und *forsa* ein gemeinsamer Fragenkatalog zur Erfassung der Meinungen von Eltern und Lehrpersonen zur aktuellen Wertedebatte entwickelt. Des Weiteren wurde auch nach den Orten der Werterziehung gefragt. Dabei wurde neben der Familie und Schule auch nach der Bedeutung des Freundeskreises, der Partnerin bzw. des Partners, der Medien, der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften sowie nach dem Einfluss auf die Wertevermittlung gefragt, die eine Person selbst auf sich hat.

Sozio-demografische Daten

Die sozio-demografischen Daten umfassen neben dem Geschlecht, dem Alter und der Religionszugehörigkeit bei allen Befragten auch den Bildungsabschluss der befragten Eltern sowie die Anzahl ihrer schulpflichtigen Kinder und welche Schulform das Kind bzw. die Kinder aktuell besuchen. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden darüber hinaus nach der Schulform gefragt, an der sie aktuell unterrichten sowie nach ihrer Berufserfahrung in Jahren.

¹ Online verfügbar unter: <https://www.br.de/mediathek/video/campus-reportage-16052018-werte-leben-erziehung-in-der-schule-av:5ac39a82f46d6e00189409e6> [Stand: 09.10.2020].

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Eltern- und Lehrpersonenbefragung dargestellt, wobei im ersten Abschnitt (Kap. 4.1) ein Schwerpunkt auf einfachen deskriptiven Befunden liegt und sich hieran vertiefende Analysen anschließen werden (Kap. 4.2). Die weiteren Teilkapitel fokussieren auf spezifische Länderauswertungen der Daten für Baden-Württemberg (Kap. 4.3) und Nordrhein-Westfalen (Kap. 4.4).

Im Folgenden werden die Ergebnisse über die Angabe von Mittelwerten berichtet. Dies ermöglicht bei einem Vergleich der Mittelwerte die Berechnung und Angabe von Effektstärken, die Auskunft über die potenzielle praktische Relevanz statistisch signifikanter Ergebnisse geben sowie einen Vergleich über unterschiedliche Studien hinweg ermöglichen (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2015). Die Effektstärke wird, wenn nicht anders dargestellt, mit Cohen's d angegeben. Sie berechnet sich vorliegend aus der Mittelwertsdifferenz der Eltern- und Lehrpersonenangabe, relativiert durch die Standardabweichung des betreffenden Merkmals (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2015). Dabei kann die Effektstärke wie folgt interpretiert werden: $d \geq .20$ bis $.49$ entspricht einem kleinen Effekt, $d \geq .50$ bis $.79$ entspricht einem mittleren Effekt und $d \geq .80$ entspricht einem großen Effekt (Cohen, 1988).

Um einen Vergleich der beiden Stichproben von Eltern und Lehrpersonen auch optisch zu erleichtern, werden in den Abbildungen die Werte der Eltern in Blau und die Werte der Lehrpersonen in Grün dargestellt. Bei allen Abbildungen wird die Farbgebung noch einmal erläutert.

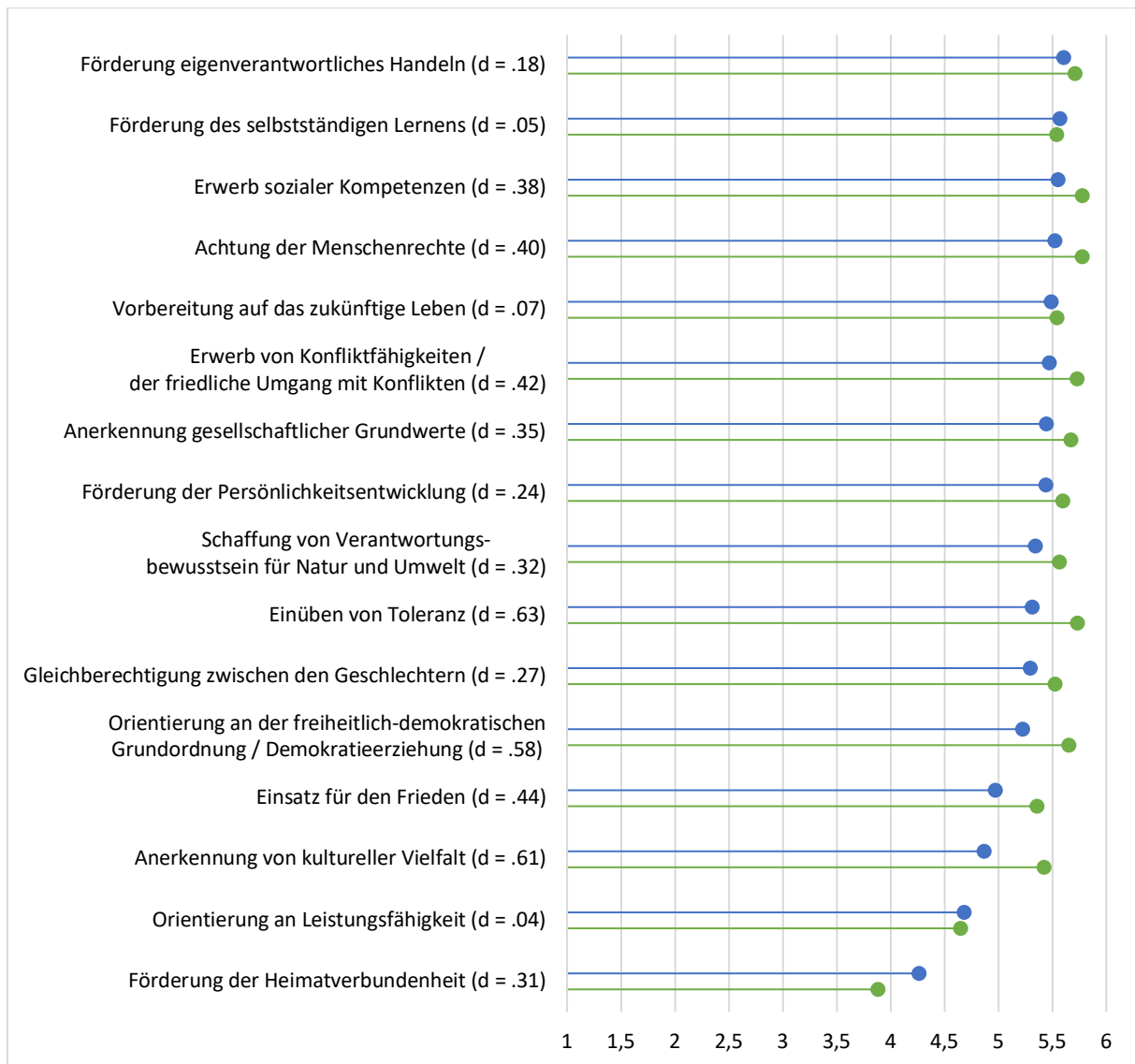
4.1 Deskriptive Befunde

Die deskriptiven Befunde aus der repräsentativen Elternbefragung sowie der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland orientieren sich am Aufbau der schriftlichen Befragung. Eine beschreibende Darstellung der Bildungs- und Erziehungsziele von Eltern und Lehrpersonen erfolgt in Kap. 4.1.1 und es schließen sich hieran die Skizzierungen der erfassten Wertorientierungen (Kap. 4.1.2) sowie der Werterziehungsstile an (Kap. 4.1.3). Abschließend werden die Ergebnisse zur allgemeinen Wertedebatte und zu den Akteuren der Wertevermittlung präsentiert (Kap. 4.1.4).

4.1.1 Bildungs- und Erziehungsziele von Eltern und Lehrpersonen

Eltern und Lehrpersonen wurden gleichermaßen danach befragt, welche Bildungs- und Erziehungsziele sie an Schulen für wichtig erachten. Die unterschiedliche Bedeutungszuschreibung der Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen ist in Abbildung 1 dargestellt. Je höher der Wert ausfällt, desto wichtiger erscheint den Eltern und den Lehrpersonen das Bildungs- und Erziehungsziel, wobei die Reihenfolge der Ziele nach abnehmender Wichtigkeit (orientiert an der Elternstichprobe) erfolgt.

Abbildung 1: Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen aus Sicht von Eltern und Lehrpersonen



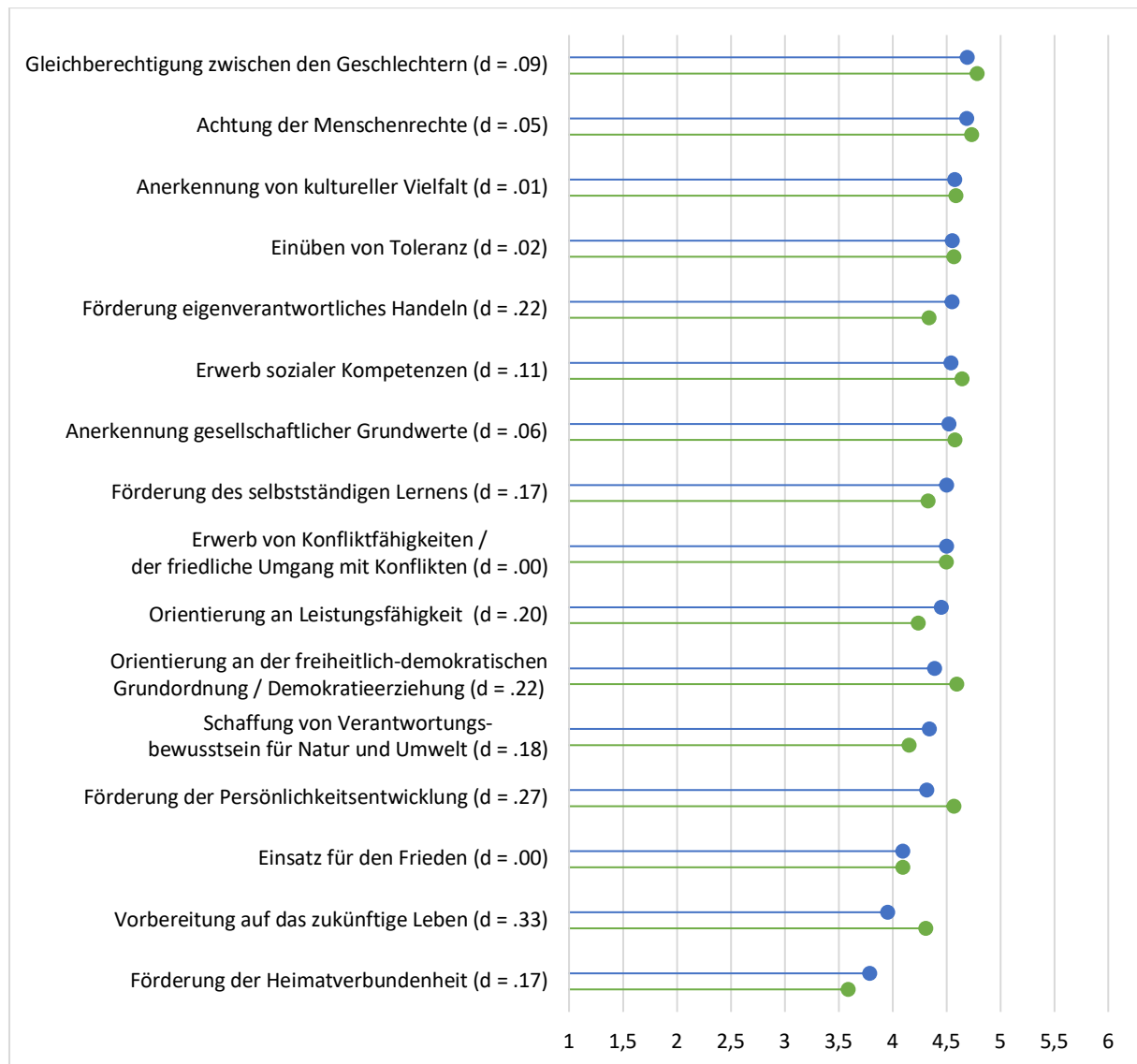
Anmerkungen: Frage: Wie wichtig ist es aus Ihrer Sicht, dass die einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen vermittelt werden? Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. d = Effektstärke (Cohen's d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Eltern.

Bei der Bedeutungseinschätzung der Bildungs- und Erziehungsziele zeigt sich bezüglich der Eltern, dass diese in der Tendenz fast allen Zielen eine hohe Bedeutung zuschreiben, wobei die geringste Bedeutung dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ zugeschrieben wird. Die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrern misst den genannten Bildungs- und Erziehungszielen ebenfalls eine hohe Bedeutung bei, wobei die höchste Bedeutungseinschätzung bei dem Ziel ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘ und ‚Achtung der Menschenrechte‘ vorliegt.

Insgesamt zeigen sich bei zwölf von 16 Zielen deutliche Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen. Die größte Differenz ergibt sich bezüglich der Ziele ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ ($d = .60$) und ‚Einüben von Toleranz‘ ($d = .63$).

Des Weiteren wurden die Eltern und Lehrpersonen auch danach gefragt, inwieweit die jeweiligen Bildungs- und Erziehungsziele an der Schule (ihres Kindes) erreicht werden. Die Ergebnisse sind im Vergleich der beiden Gruppen in Abbildung 2 dargestellt.

Abbildung 2: Einschätzung der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen aus Sicht von Eltern und Lehrpersonen



Anmerkungen: Frage: Bitte geben Sie an, wie gut die jeweiligen Bildungs- und Erziehungsziele an der Schule Ihres Kindes / an Ihrer Schule alles in allem erreicht werden. Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚wird überhaupt nicht erreicht‘ und 6 = ‚wird voll und ganz erreicht‘ entspricht. d = Effektstärke (Cohen's d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Eltern.

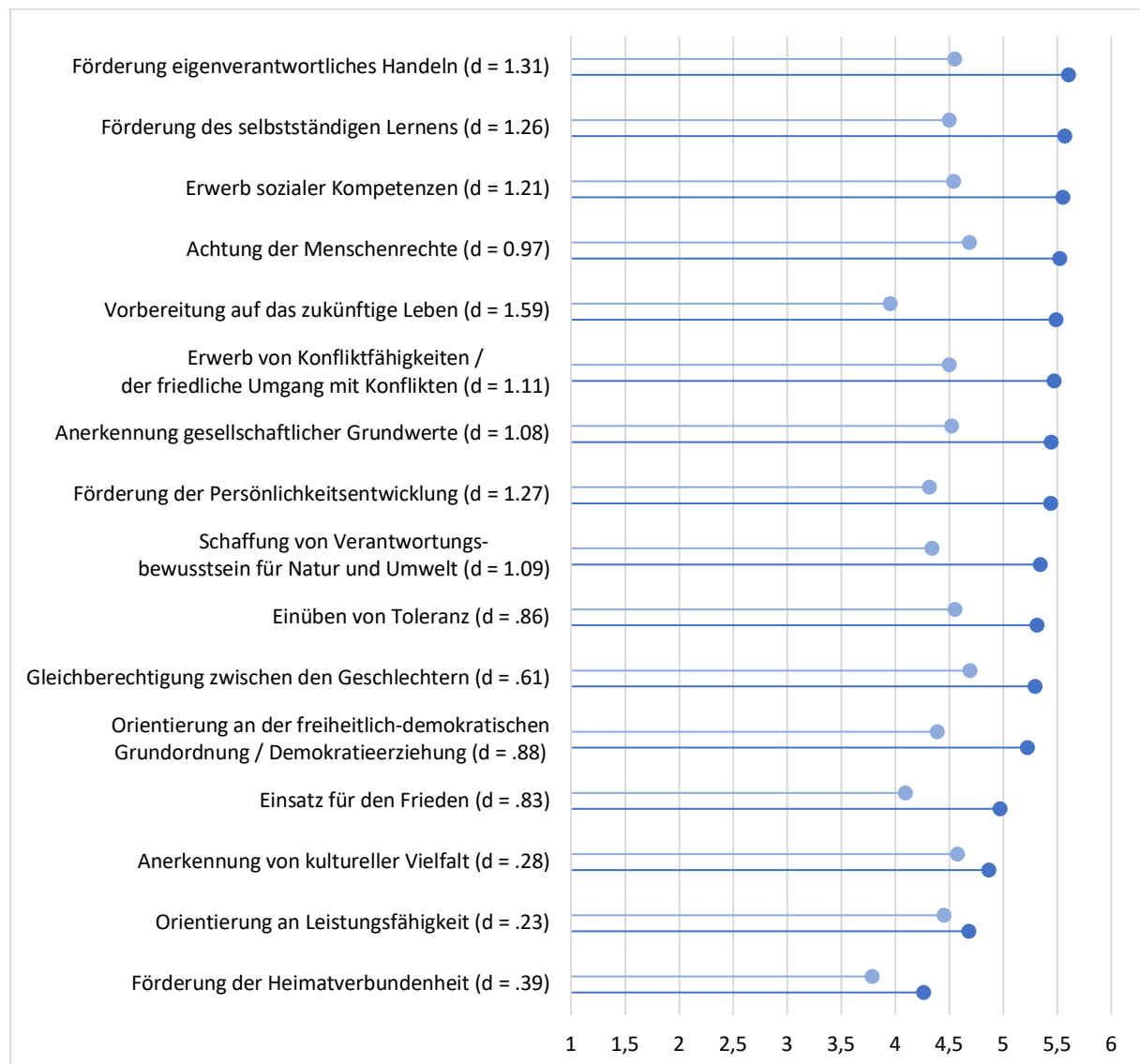
Bei der Einschätzung der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele zeigt sich bei den Eltern in der Tendenz eine relativ hohe Zustimmung bei allen Zielen, wenngleich diese nicht die höchsten Ausprägungen aufweisen, sondern jeweils zwischen dem theoretischen Mittelwert und dem Maximalwert liegen. Am ehesten sehen die Eltern die Ziele ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ und ‚Achtung der Menschenrechte‘ an der Schule ihres Kindes umgesetzt. Die Gruppe der befragten Lehrerinnen und Lehrer weist in der Tendenz eine ähnliche Ausprägung auf und auch die Lehrpersonen sehen am ehesten die Ziele ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ und ‚Achtung der Menschenrechte‘ an ihrer Schule umgesetzt. Am wenigsten sehen sie hingegen die Ziele ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und ‚Einsatz für den Frieden‘ umgesetzt.

Ein Vergleich beider Gruppen zeigt bei fünf von 16 Zielen deutliche Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen. Die größten Unterschiede, die auch statistisch bedeutsam sind,

zeigen sich bei den Zielen ‚Vorbereitung auf das Leben‘ und ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘, wobei die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer diese beiden Ziele eher umgesetzt sieht als die Eltern.

Die Differenz zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Eltern wird in Abbildung 3 beschrieben.

Abbildung 3: Differenz zwischen Bedeutungszuschreibung und eingeschätzter Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen ihres Kindes aus Sicht von Eltern



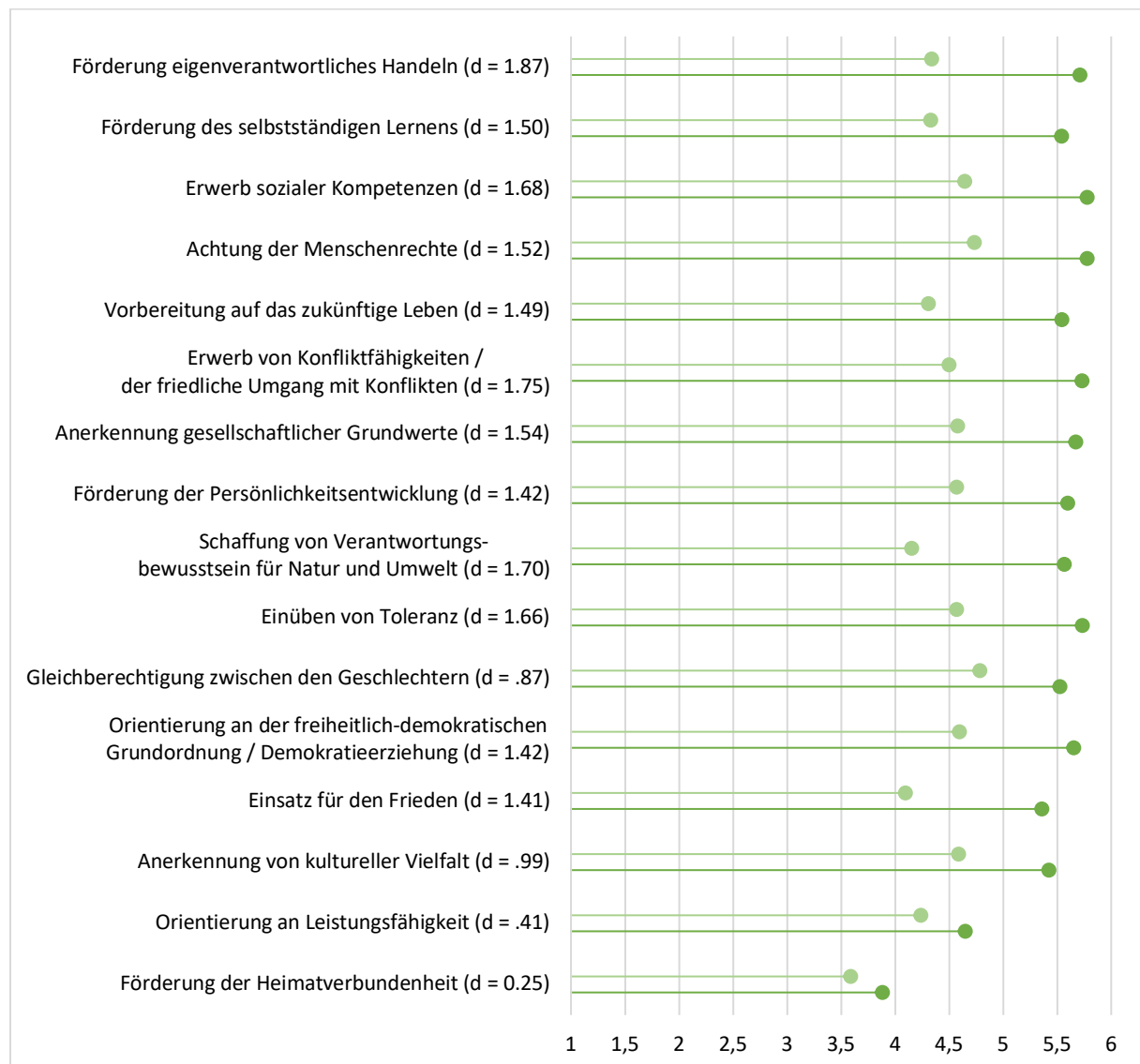
Anmerkungen: Dunkelblau = Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht); Hellblau = eingeschätzte Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚wird überhaupt nicht erreicht‘ und 6 = ‚wird voll und ganz erreicht‘ entspricht.). d = Effektstärke (Cohen's d). Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen.

Der Vergleich zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Eltern verdeutlicht, dass kein Ziel aktuell in dem Maße umgesetzt wird, wie es hinsichtlich der Bedeutungszuschreibung eingeschätzt wird. Bei allen Zielen können bedeutsame Mittelwertunterschiede identifiziert werden. Dabei zeigen sich die größten Unterschiede bei den Zielen ‚Förderung des selbstständigen Lernens‘ ($d = 1.26$), ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘ ($d = 1.27$), ‚Förderung eigenverantwort-

lichen Handelns' ($d = 1.31$) und ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ ($d = 1.59$). Der geringste Unterschied zeigt sich beim Ziel ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ ($d = .23$).

Aus Sicht der Lehrpersonen lassen sich die korrespondierenden Ergebnisse der Differenz zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele wie folgt darstellen (Abb. 4).

Abbildung 4: Differenz zwischen Bedeutungszuschreibung und eingeschätzter Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an der eigenen Schule aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern



Anmerkungen: Dunkelgrün = Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht); Hellgrün = eingeschätzte Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚wird überhaupt nicht erreicht‘ und 6 = ‚wird voll und ganz erreicht‘ entspricht.). d = Effektstärke (Cohen's d). Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen aus Perspektive der Eltern (vgl. Abb. 3).

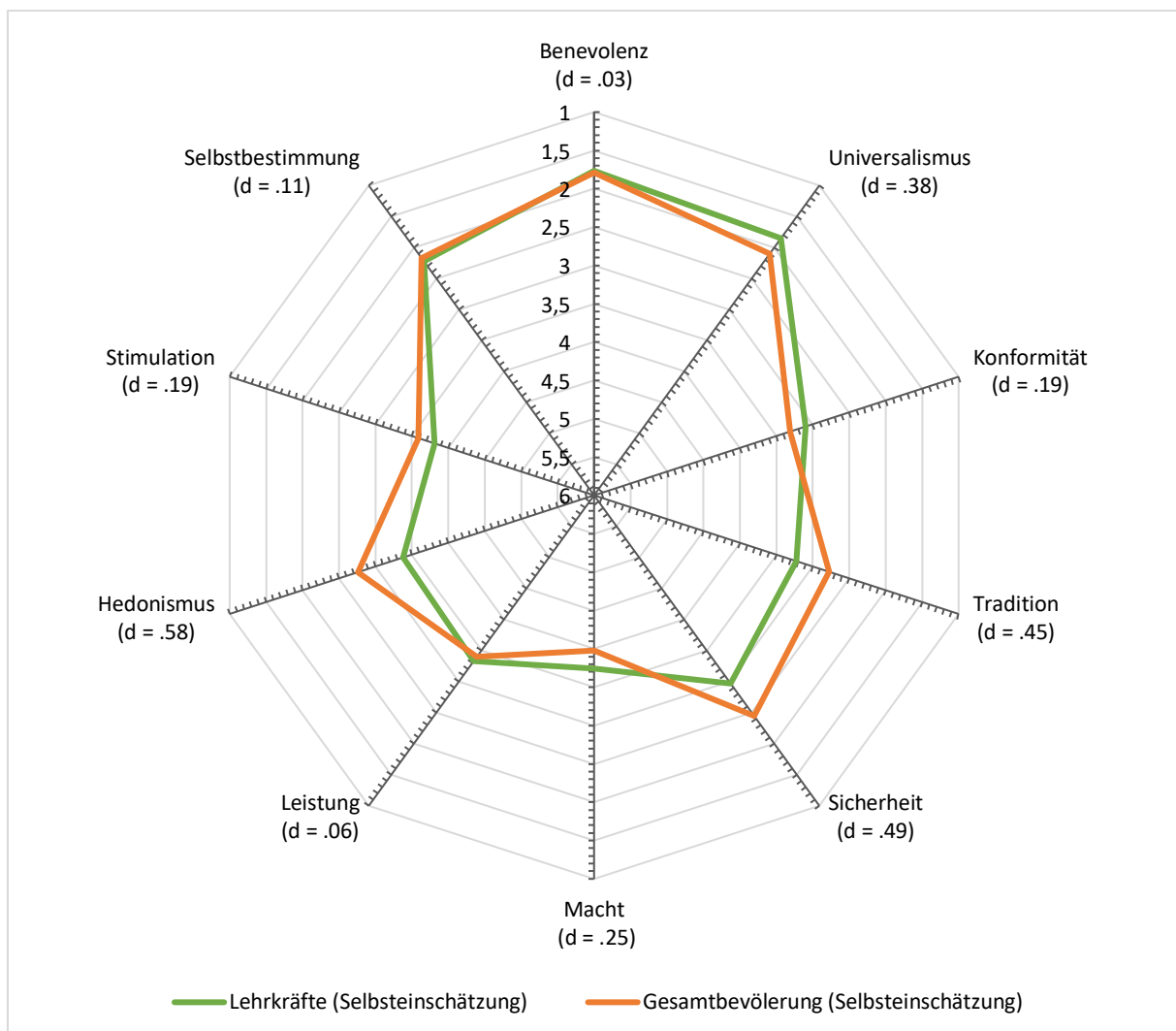
Der Vergleich zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer verdeutlicht, dass kein Ziel aktuell in dem Maße umgesetzt wird, wie es hinsichtlich der Bedeutungszuschreibung eingefordert wird. Bei allen Zielen können bedeutsame Mittelwertunterschiede identifiziert werden. Dabei zeigen sich die größten Unterschiede bei den Zielen ‚Einüben von Toleranz‘ ($d = 1.66$),

‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘ ($d = 1.68$), ‚Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt‘ ($d = 1.70$), ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten‘ ($d = 1.75$)‘ und ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ ($d = 1.87$). Die geringsten Differenzen zeigen sich bei dem Ziel ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ ($d = .41$) und ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ ($d = .25$).

4.1.2 Allgemeine und berufsspezifische Wertorientierungen von Lehrpersonen

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden mittels des PVQ (vgl. Kap. 3.2) nach ihren Wertorientierungen befragt, die zu zehn motivationalen Werttypen zusammengefasst werden können und Abbildung 5 entnommen werden können. Dabei erfolgt ein Vergleich mit der Gesamtbevölkerung in Deutschland auf Grundlage des 8. European Social Survey aus dem Jahr 2016.

Abbildung 5: Vergleich der Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern mit der Gesamtbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland



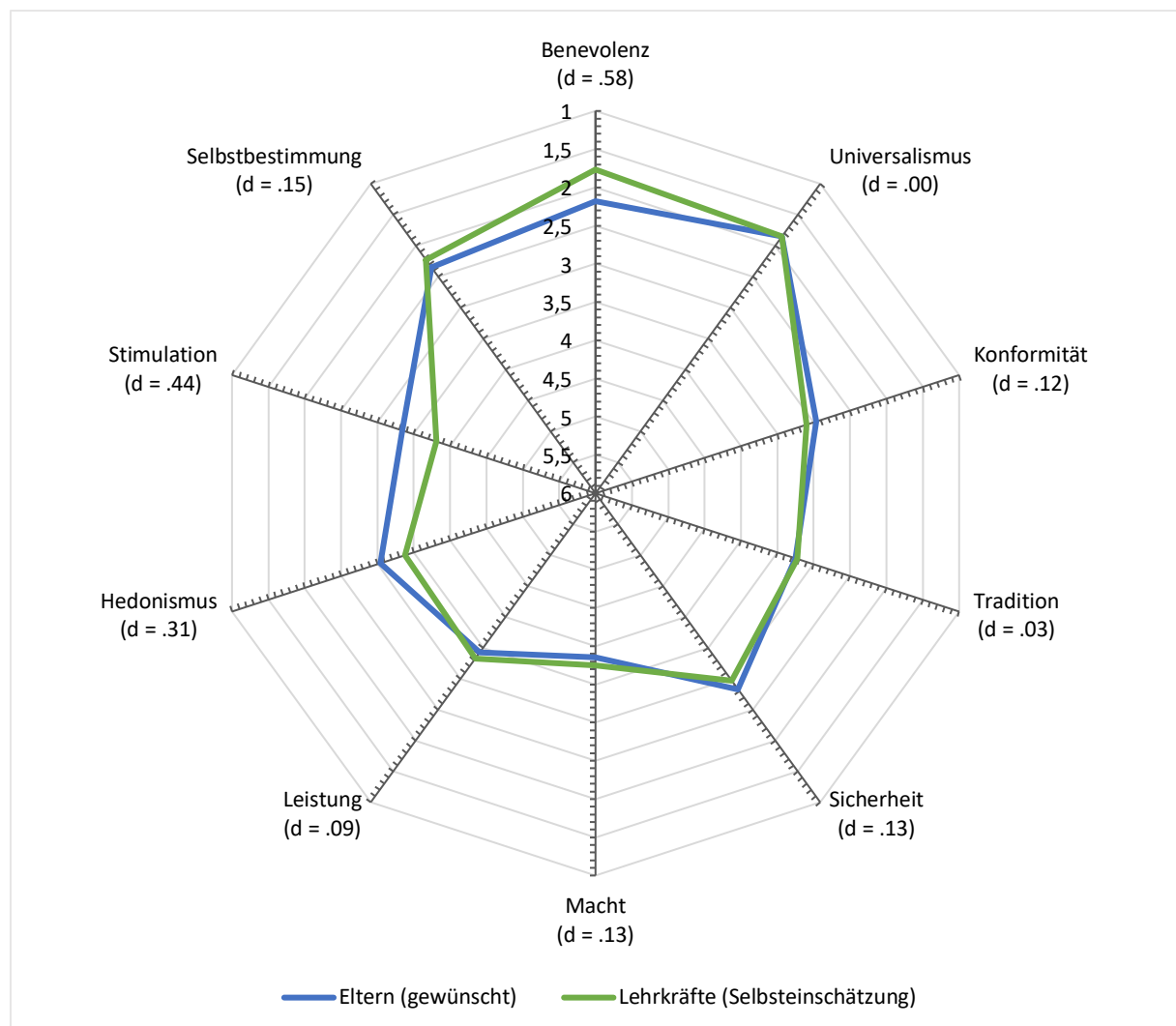
Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚stimme voll und ganz zu‘ und 6 = ‚stimme überhaupt nicht zu‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Orange = Gesamtbevölkerung; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Beim Vergleich der Wertorientierungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern mit der Gesamtbevölkerung zeigen sich bei fünf von zehn motivationalen Werttypen deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Bei den Wertorientierungen ‚Macht‘ ($d = .25$; sozialer Status und

Prestige, Kontrolle oder Dominanz über Menschen und Ressourcen), ‚Universalismus‘ ($d = .38$; Verständnis, Wertschätzung, Toleranz und Schutz des Wohlergehens aller Menschen und der Natur), ‚Tradition‘ ($d = .45$; Respekt vor, Verbundenheit mit und Akzeptanz von Gebräuchen und Ideen, die traditionelle Kulturen und Religionen für ihre Mitglieder entwickelt haben), ‚Sicherheit‘ ($d = .49$; Sicherheit, Harmonie und Stabilität der Gesellschaft, von Beziehungen und der eigenen Person) und ‚Hedonismus‘ ($d = .58$; Vergnügen und sinnliche Belohnungen für die eigene Person) können statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede identifiziert werden, wobei sich die Gesamtbevölkerung im Vergleich zu den Lehrpersonen stärker an Tradition, Sicherheit und Hedonismus orientiert.

Ein Vergleich der selbsteingeschätzten Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer mit den von den Eltern schulpflichtiger Kinder gewünschten Wertorientierungen der Lehrpersonen ihrer Kinder kann Abbildung 6 entnommen werden.

Abbildung 6: Vergleich der Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern mit den von den Eltern gewünschten Wertorientierungen von Lehrpersonen



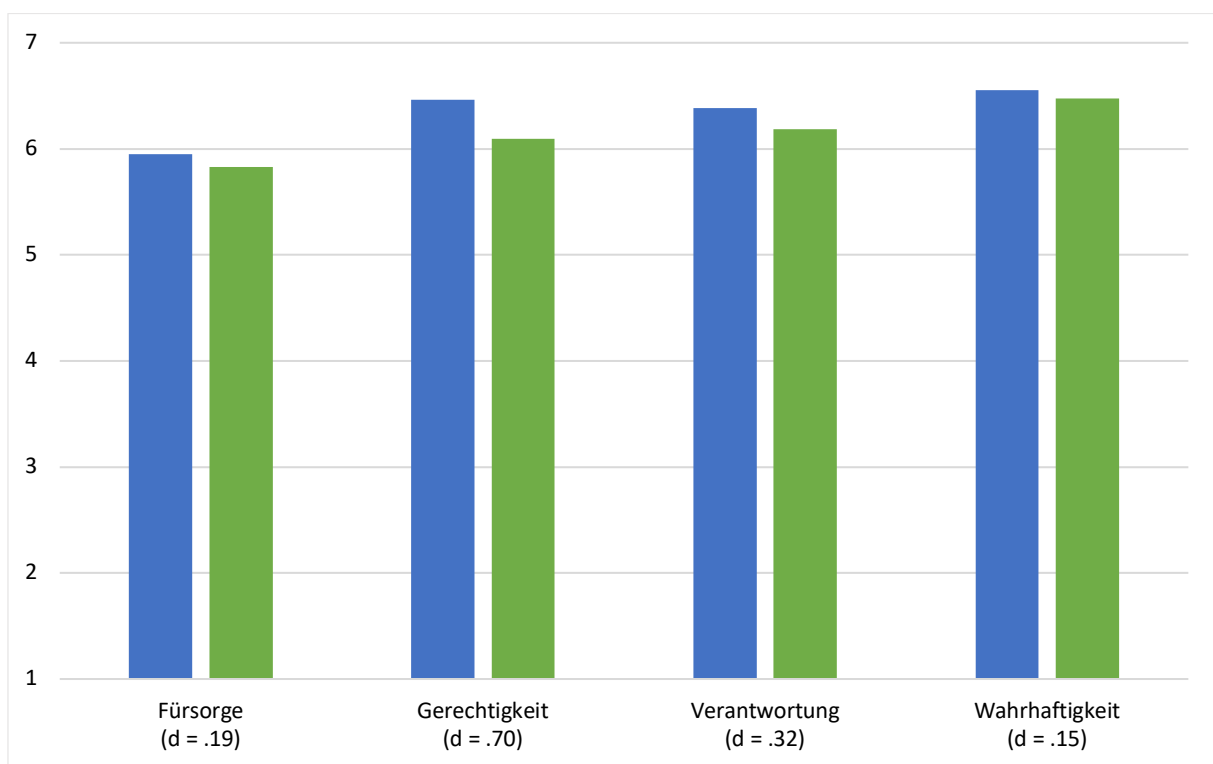
Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚stimme voll und ganz zu‘ und 6 = ‚stimme überhaupt nicht zu‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Beim Vergleich der selbsteingeschätzten Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern mit den von Eltern gewünschten Wertorientierungen können bei den motivationalen Werttypen ‚Hedonismus‘ ($d = .31$), ‚Stimulation‘ ($d = .44$; Aufregung, Neuheit und Herausforderungen

im Leben) und ‚Benevolenz‘ ($d = .58$; Bewahrung und Erhöhung des Wohlergehens der Menschen, zu denen man häufigen Kontakt hat) statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede identifiziert werden, wobei die durch die Eltern gewünschten Wertorientierungen der Stimulation und des Hedonismus auffällig stärker ausgeprägt sind als durch die Lehrpersonen selbst eingeschätzt. Dafür weisen die Lehrpersonen bezüglich der Benevolenz einen bedeutsam höheren Wert auf als von den Eltern gewünscht.

Abbildung 7 zeigt den Vergleich zwischen den von den Lehrpersonen selbst eingeschätzten berufsspezifischen Wertorientierungen hinsichtlich ihres beruflichen Handelns, die mittels des TIVO erfasst wurden, und die durch die Eltern gewünschten Wertorientierungen bezogen auf die Lehrerinnen und Lehrer.

Abbildung 7: Vergleich der von Eltern gewünschten berufsspezifischen Wertorientierung von Lehrpersonen und die von den Lehrerinnen und Lehrern selbst eingeschätzte Bedeutung berufsspezifischer Wertorientierungen für ihr berufliches Handeln



Anmerkungen: Skala von 1 bis 7. Bei Lehrerinnen und Lehrern erfasst über ein semantisches Differential (Extrempole mit Adjektiv und Antonym verankert; vgl. Kap.3.2). Bei Eltern Nennung der positiven Adjektive und Einschätzung dieser, wobei 1 = ‚gar nicht wichtig‘ und 7 = ‚sehr wichtig‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Es zeigt sich mit Blick auf die von den Eltern gewünschten berufsspezifischen Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern, dass alle vier Werte eine hohe Ausprägung aufweisen, aber insbesondere ‚Verantwortung‘, ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ als im Beruf leitende Wertorientierungen gewünscht werden. Zwar zeigt sich auch hinsichtlich der ‚Fürsorge‘ eine hohe Ausprägung, diese wird aber signifikant niedriger eingeschätzt als die anderen Werte.

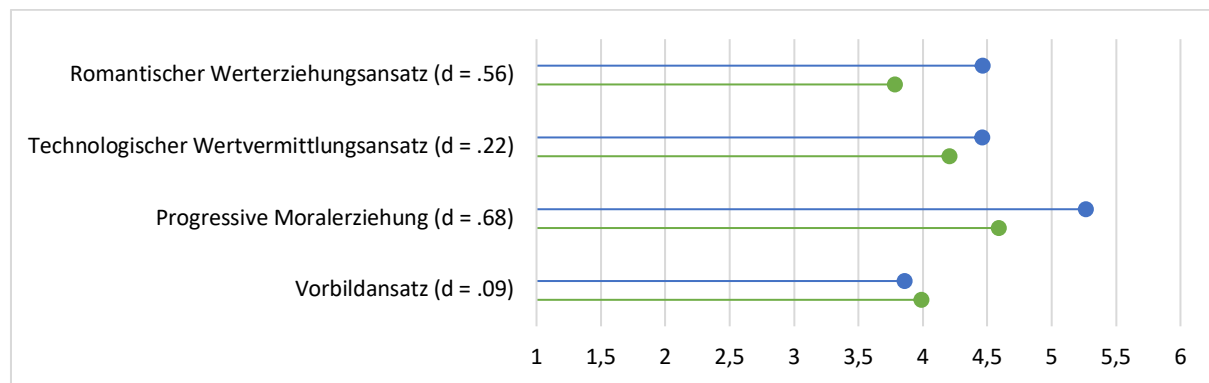
Die befragten Lehrerinnen und Lehrer weisen bei allen vier berufsspezifischen Wertorientierungen eine hohe Ausprägung auf, wobei der Wert Wahrhaftigkeit am höchsten ausgeprägt ist und Fürsorge im Vergleich am niedrigsten.

Beim Vergleich der gewünschten und selbst eingeschätzten berufsspezifischen Wertorientierungen von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern können relevante Mittelwertunterschiede bei ‚Verantwortung‘ ($d = .32$) und ‚Gerechtigkeit‘ ($d = .70$) identifiziert werden.

4.1.3 Praktizierte und gewünschte Werterziehungsstile

Die Eltern schulpflichtiger Kinder wurden danach gefragt, welche der folgenden Werterziehungsstile (vgl. Kap. 2.3) sie zur Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht als sinnvoll erachten. Zusätzlich wurden die Lehrerinnen und Lehrer danach gefragt, inwieweit sie die folgenden Ansätze als Möglichkeit zur Vermittlung von Werten in ihrem eigenen Unterricht verwenden. Diese beiden Perspektiven sind in Abbildung 8 dargestellt.

Abbildung 8: Vergleich der von Lehrpersonen praktizierten und von Eltern als sinnvoll erachteten Werterziehungsstile zur Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei bei den Eltern 1 = ‚überhaupt nicht sinnvoll‘ und 6 = ‚sehr sinnvoll‘ entspricht und bei den Lehrpersonen 1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ und 6 = ‚trifft voll und ganz zu‘ entspricht. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Es zeigt sich in den Ergebnissen, dass Eltern insbesondere den Ansatz der progressiven Moralerziehung am ehesten als sinnvoll für die Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht ansehen, mit Abstand gefolgt vom romantischen Werterziehungsansatz und dem technologischen Wertevermittlungsansatz. Auffällig erscheint, dass die Vorbildfunktion als am wenigsten sinnvoll eingeschätzt wird. So trauen Eltern offenbar Unterrichtstechnologien eher die Vermittlung von bzw. die Förderung einer Auseinandersetzung mit Werten zu als Sozialisationseffekte, die von einem Vorbild ausgehen, dies leisten könnten.

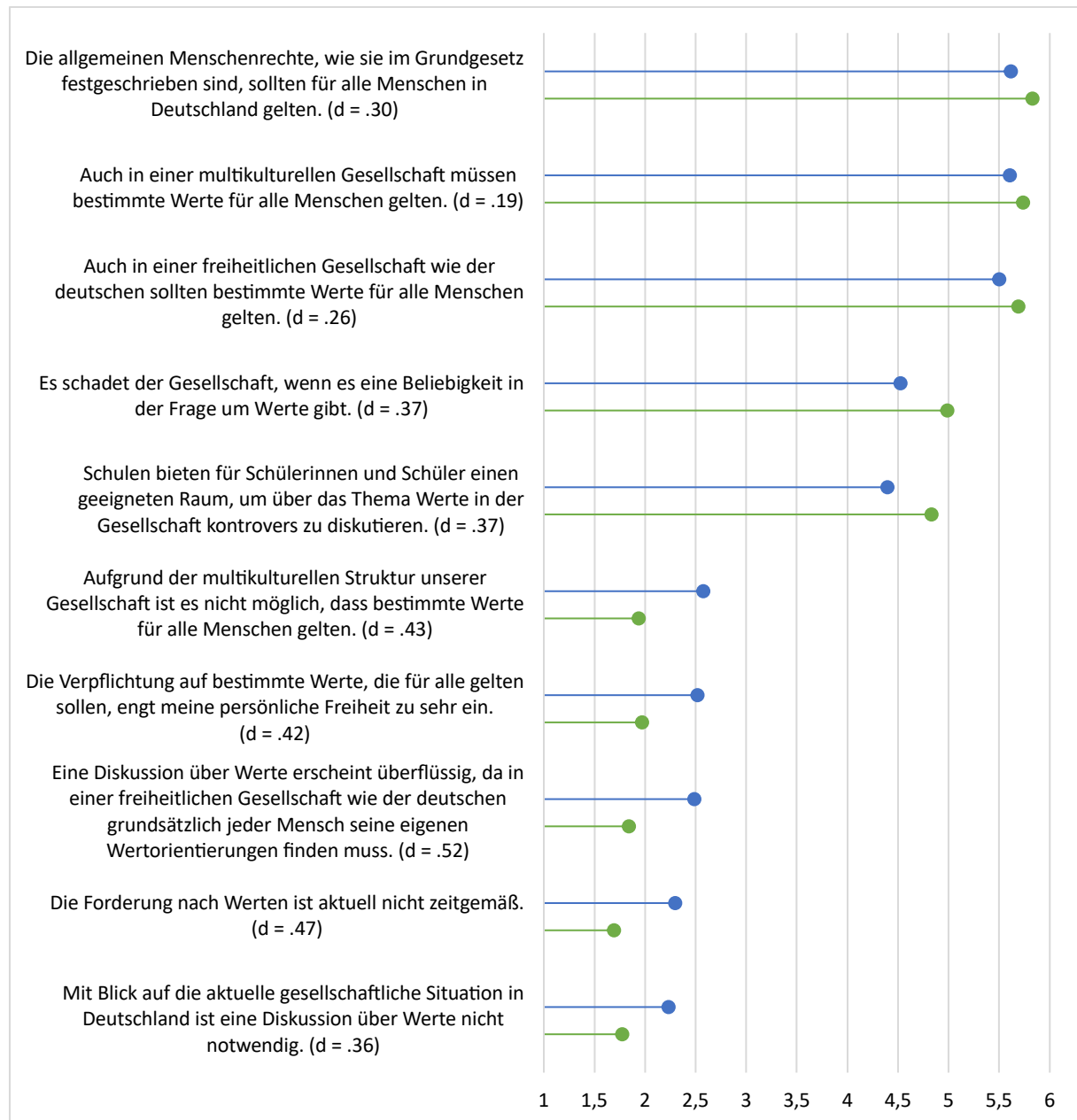
Die Lehrerinnen und Lehrer verwenden insbesondere den Ansatz der progressiven Moralerziehung im Unterricht, um Werte zu vermitteln bzw. eine Auseinandersetzung mit diesen zu fördern. Der Ansatz der technologischen Wertevermittlung und der Vorbildansatz werden im Vergleich zur progressiven Moralerziehung weniger häufig eingesetzt und der romantische Werterziehungsansatz wird am wenigsten durch die befragten Lehrerinnen und Lehrer im eigenen Unterricht zur Anregung einer Auseinandersetzung mit Werten angewandt.

Ein vorsichtiger Vergleich beider Gruppen zeigt statistisch relevante Unterschiede beim technologischen Wertevermittlungsansatz ($d = .22$), beim romantischen Werterziehungsansatz ($d = .56$) und beim Ansatz der progressiven Moralerziehung ($d = .68$) jeweils zugunsten höherer Werte der Eltern.

4.1.4 Generelle Wahrnehmung der aktuellen Wertedebatte

Die folgende Übersicht gibt Auskunft über Meinungen der Eltern und Lehrpersonen zur aktuellen Wertedebatte in der Gesellschaft. In Abbildung 9 werden die Ausprägungen und Differenzen beider Gruppen ersichtlich, wobei die Aussagen nach absteigender Zustimmung der Eltern geordnet sind.

Abbildung 9: Vergleich der Meinung von Eltern und Lehrpersonen zur aktuellen Wertedebatte in Deutschland



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ und 6 = „stimme voll und ganz zu“. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen's d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem Mittelwert der Eltern.

Als zentrales Ergebnis für die Gruppe der Eltern lässt sich festhalten, dass diese den Aussagen, dass die allgemeinen Menschenrechte für alle Menschen in Deutschland und generell bestimmte Werte für eine freiheitliche wie auch multikulturelle Gesellschaft für alle Menschen

gelten sollten, sehr stark zustimmen. Dies gilt auch für die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer, wobei deren Zustimmungswerte noch höher ausgeprägt sind.

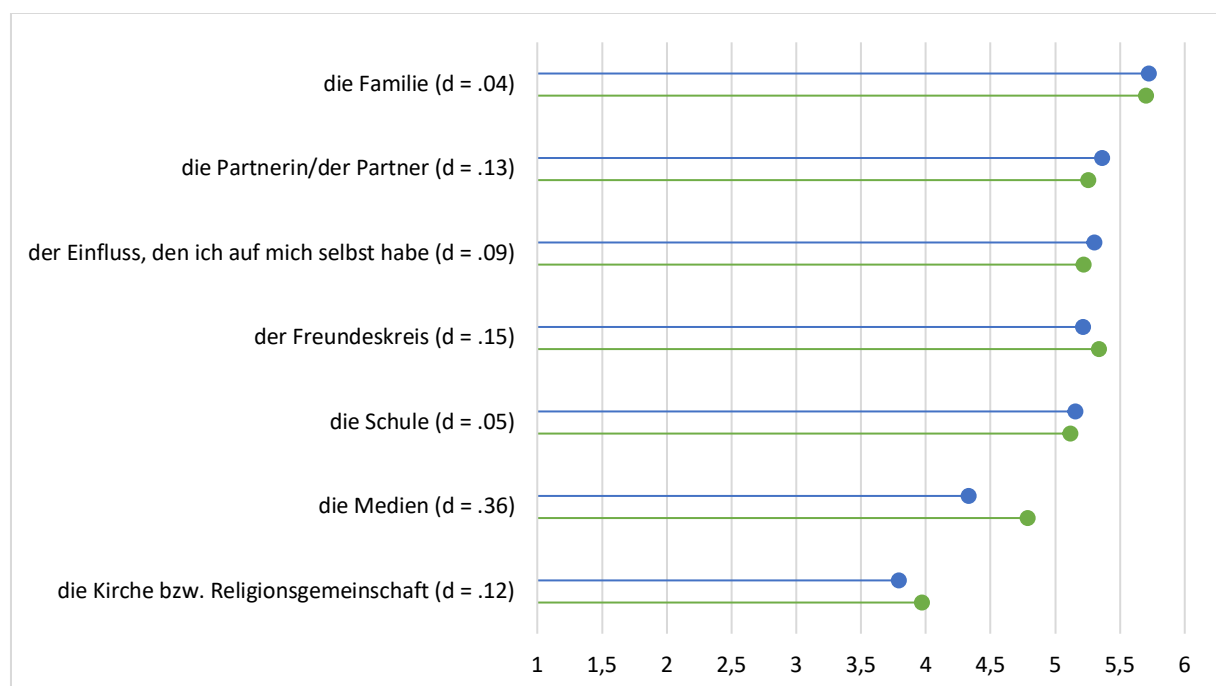
Eine deutlich geringere Zustimmung durch die Eltern erhalten die Aussagen, die in der Tendenz eine allgemeine Auseinandersetzung mit den Werten negieren. So stimmen die Eltern eher nicht den Aussagen zu, dass eine Diskussion über Werte in der Gesellschaft überflüssig erscheint oder die Förderung nach Werten aktuell nicht zeitgemäß ist. Zugleich wird die Schule von den Eltern als geeigneter Raum zur kontroversen Diskussion von Werten gesehen.

Lehrerinnen und Lehrer stimmen in der Tendenz den Aussagen wie ‚Mit Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in Deutschland ist eine Diskussion über Werte nicht notwendig‘ oder ‚Die Forderung nach Werten ist aktuell nicht zeitgemäß‘ eher überhaupt nicht zu. Sie sehen die Schule als geeigneten Raum an, um über das Thema ‚Werte‘ in der Gesellschaft kontrovers zu diskutieren.

Mit Ausnahme der Aussage, dass in einer multikulturellen Gesellschaft für alle Menschen bestimmte Werte gelten müssen, liegen relevante Unterschiede zwischen den befragten Eltern und Lehrpersonen vor. Die Effektstärken sind Abbildung 9 zu entnehmen. Dabei fällt auf, dass Lehrerinnen und Lehrer den Formulierungen, die einer stärkeren (allgemeinen) Wertorientierung entsprechen, durchweg eine höhere Bedeutung zuschreiben als die Eltern.

Abschließend wurden Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer nach der Bedeutung unterschiedlicher Akteure im Kontext der Vermittlung von Werten gefragt (Abb. 10).

Abbildung 10: Akteure der Vermittlung von Werten



Anmerkungen: Frage: Bitte geben Sie jeweils an, wie wichtig aus Ihrer Sicht die folgenden Akteure oder Aspekte für die Vermittlung von Werten sind. Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚überhaupt nicht wichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem Mittelwert der Eltern.

Zentraler Akteur der Vermittlung von Werten ist aus Sicht der Eltern die ‚Familie‘ selbst. Mit bedeutsamem Abstand, aber immer noch als relevante Akteure einzuschätzen, werden von den Eltern die ‚Partnerin bzw. der Partner‘, der ‚Einfluss, den Personen auf sich selbst haben‘,

der ‚Freundeskreis‘ sowie die ‚Schule‘ genannt. Deutlich dahinter nennen die Eltern die ‚Medien‘ und die ‚Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft‘ als Akteure für die Wertevermittlung, wobei beiden Akteuren absolut betrachtet auch noch eine eher wichtige Rolle zugeschrieben wird.

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer schätzen die ‚Familie‘ als zentralen und wichtigsten Akteur bei der Vermittlung von Werten ein. Mit bedeutsamem Abstand nennen Sie den ‚Freundeskreis‘, ‚die Partnerin bzw. den Partner‘, den ‚Einfluss, den Personen auf sich selbst haben‘ und die ‚Schule‘. Auffällig ist, dass die Schule als Akteur der Wertevermittlung von den Lehrpersonen erst an fünfter Stelle genannt wird. Es folgen in der Priorisierung der Akteure dann mit deutlichem Abstand die ‚Medien‘ und wieder mit Abstand die ‚Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft‘.

Der Vergleich verdeutlicht, dass die Eltern die ‚Medien‘ als Akteur für die Vermittlung von Werten als weniger wichtig einschätzen als die Lehrerinnen und Lehrer, wobei dieser Unterschied zwischen den Akteuren hier der einzige statistisch bedeutsame ist ($d = .36$).

4.2 Vertiefende Analysen

Die vertiefenden Analysen thematisieren weitere Zusammenhänge zwischen den Bildungs- und Erziehungszielen. So wird die Bedeutung der Bildungs- und Erziehungsziele in Abhängigkeit von ausgewählten soziodemografischen Merkmalen untersucht (Kap. 4.2.1), nach subjektiven Gründen für die erfolgreiche Umsetzung einzelner Ziele an Schulen gesucht oder die Frage aufgeworfen, warum diese Ziele nicht erreicht werden (Kap. 4.2.2). Der Zusammenhang zwischen berufsspezifischen Wertorientierungen der Lehrpersonen und ihrer Bedeutungszuschreibungen an die Bildungs- und Erziehungsziele wird abschließend in Kapitel 4.2.3 skizziert.

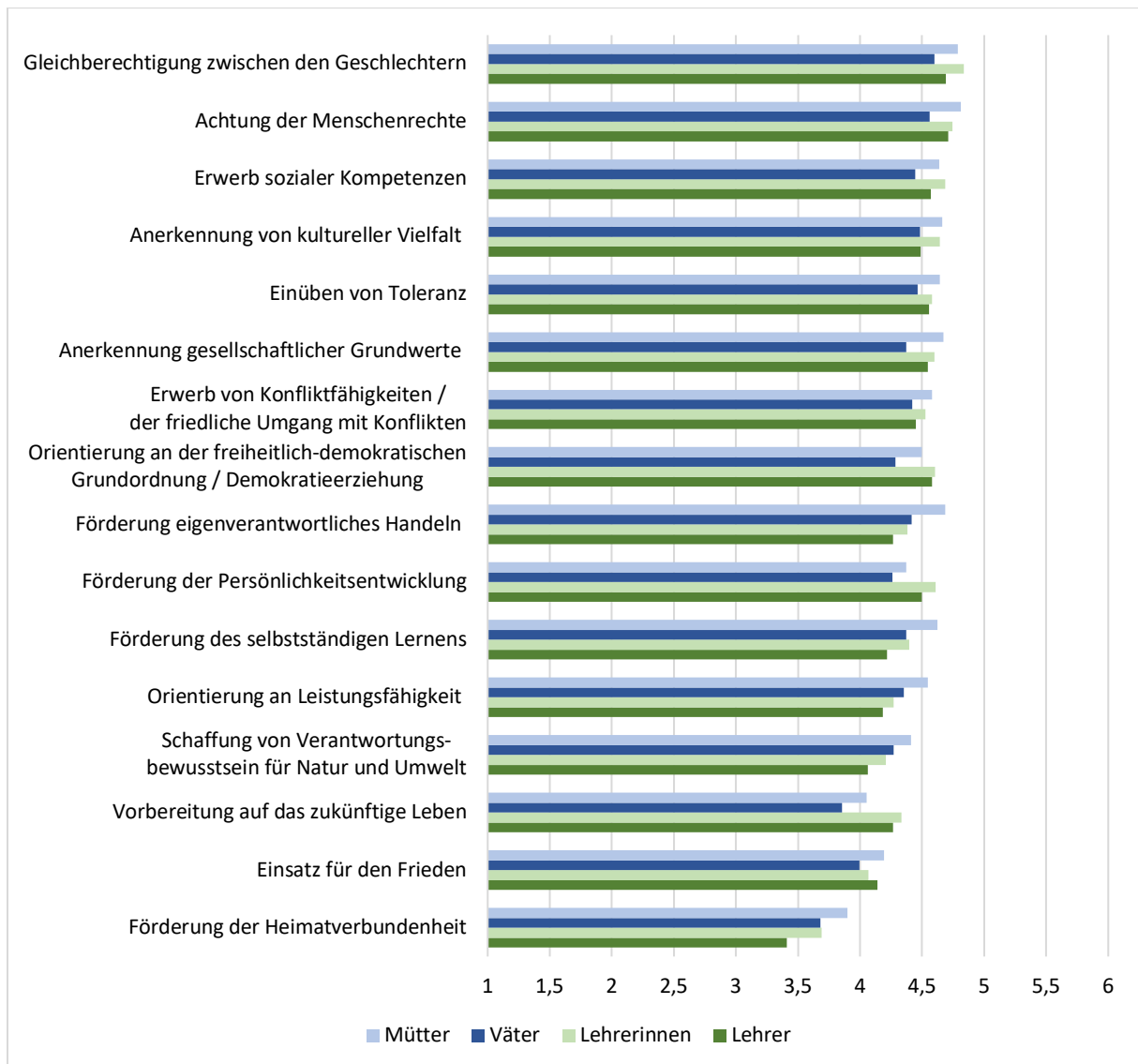
4.2.1 Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen

Im Folgenden werden die Bedeutungszuschreibungen von Eltern und Lehrpersonen an Bildungs- und Erziehungsziele unter Berücksichtigung soziodemografischer Merkmale analysiert. Im Fokus der Analysen stehen dabei das ‚Geschlecht‘, das ‚Alter‘, die ‚Schulform‘, an der die Lehrerinnen und Lehrer arbeiten, der ‚Bildungsabschluss‘ der Eltern und die ‚Konfessionszugehörigkeit‘ sowohl von Eltern als auch von den Lehrpersonen.

Geschlecht

Ein weitergehender Vergleich mit Blick auf die Bedeutung der Bildungs- und Erziehungsziele verdeutlicht hinsichtlich des Geschlechts, dass zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Eltern (Mütter und Väter) und den Lehrerinnen bzw. Lehrern vorliegen. In Abbildung 11 werden die Unterschiede der vier verschiedenen Gruppen abgebildet.

Abbildung 11: Geschlechterunterschiede in der Bedeutsamkeitszuschreibung an Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen aus Sicht von Müttern und Vätern sowie Lehrerinnen und Lehrern



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. Blau = Eltern (Hellblau: Frauen; Dunkelblau: Männer); Grün = Lehrpersonen (Hellgrün: Frauen; Dunkelgrün: Männer). Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert aller vier Gruppen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern schulpflichtiger Kinder bezüglich fünf Bildungs- und Erziehungszielen relevante Mittelwertunterschiede ergeben, wobei die Differenz dieser Ziele wie folgt ausfällt: ‚Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung‘ ($d = .21$), ‚Förderung des selbstständigen Lernens‘ ($d = .24$), ‚Achtung der Menschenrechte‘ ($d = .26$), ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ ($d = .28$) und ‚Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte‘ ($d = .31$). Dabei schätzen Mütter diese Ziele im Vergleich zu den Vätern als wichtiger ein.

Im Vergleich zur Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer kann nur ein Bildungs- und Erziehungsziel ausgemacht werden, bezüglich dessen sich eine bedeutsame Differenz zeigt: ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ ($d = .24$), wobei Lehrerinnen eine höhere Bedeutsamkeitszuschreibung vornehmen.

Ein Vergleich beider Gruppen (Eltern und Lehrpersonen) verdeutlicht, dass sich die Frauen in den untersuchten Stichproben als generell sensitiver für eine hohe Bedeutsamkeitszuschreibung an wertbezogene Bildungs- und Erziehungsziele erweisen.

Alter

Auch zeigen sich altersspezifische Unterschiede unter den befragten Eltern hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 zusammenfassend dargestellt. Dabei werden in den Tabellen 5 und 6 für alle Altersgruppen die arithmetischen Mittelwerte sowie die Standardabweichungen und der p-Wert berichtet, der eine Absicherung der Unterschiede gegen den Zufall darstellt, also darauf hinweist, dass die Unterschiede auf einem Stichprobenfehler beruhen. Als Effektstärke wird η^2 berichtet, welches einen Hinweis auf die statistische Bedeutsamkeit der Mittelwertunterschiede gibt und wie folgt interpretiert werden kann: $\eta^2 \geq .01$ bis $.05$: ‚kleiner‘ Effekt; $\eta^2 \geq .06$ bis $.13$: ‚mittlerer‘ Effekt; $\eta^2 \geq .14$: ‚großer‘ Effekt (Cohen, 1988).

Tabelle 5: *Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen durch Eltern, differenziert nach Altersgruppen*

Bildungs- und Erziehungsziel	unter 35 Jahre		35-44 Jahre		45-54 Jahre		55 Jahre und älter		p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	5.02	0.90	5.12	0.95	5.38	0.75	5.25	1.10	< .001	.024
2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	5.52	0.63	5.38	0.78	5.48	0.63	5.47	0.65	.111	.005
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	5.58	0.56	5.52	0.77	5.59	0.64	5.44	0.62	.380	.003
4. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	5.32	0.74	5.29	0.78	5.41	0.71	5.18	0.88	.054	.007
5. Einüben von Toleranz	5.28	0.76	5.26	0.87	5.37	0.74	5.37	0.80	.162	.005
6. Achtung der Menschenrechte	5.59	0.65	5.47	0.86	5.56	0.69	5.65	0.58	.118	.005
7. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	5.53	0.59	5.57	0.70	5.66	0.53	5.62	0.65	.074	.006
8. Orientierung an Leistungsfähigkeit	4.63	0.97	4.62	0.97	4.74	0.88	4.86	0.94	.127	.005
9. Förderung der Heimatverbundenheit	4.39	1.09	4.38	1.23	4.11	1.26	4.34	1.22	.004	.012
10. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	5.31	0.70	5.38	0.79	5.53	0.66	5.55	0.58	.003	.013
11. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	5.50	0.73	5.49	0.80	5.49	0.70	5.53	0.90	.987	.000
12. Förderung des selbstständigen Lernens	5.45	0.64	5.54	0.70	5.63	0.56	5.62	0.64	.029	.008

13. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	5.49	0.66	5.44	0.75	5.51	0.65	5.34	0.68	.304	.003
14. Einsatz für den Frieden	5.09	0.89	4.92	1.01	5.00	0.98	5.00	1.08	.340	.003
15. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	5.28	0.96	5.28	0.98	5.32	0.96	5.25	0.97	.939	.000
16. Anerkennung von kultureller Vielfalt	4.90	1.15	4.76	1.11	4.97	1.07	4.94	1.14	.029	.008

Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung; p = Signifikanz; η^2 = Eta-Quadrat.

Eine differenzierte, altersspezifische Betrachtung der Einschätzung der Eltern bezüglich der Wichtigkeit von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen zeigt, dass nur bei drei Zielen Unterschiede zwischen mindestens zwei der vier Altersgruppen identifiziert werden können. So finden sich kleine, statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den Zielen ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ ($\eta^2 = .012$), ‚Orientierung an freiheitlich-demokratischen Grundwerten / Demokratieerziehung‘ ($\eta^2 = .024$) und ‚Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte‘ ($\eta^2 = .013$).

Auch die Gruppe der befragten Lehrerinnen und Lehrer wurde altersspezifisch mit Bezug zur Bedeutungseinschätzung von Bildungs- und Erziehungszielen analysiert (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: *Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen durch Lehrerinnen und Lehrern, differenziert nach Altersgruppen*

Bildungs- und Erziehungsziel	unter 35 Jahre		35-44 Jahre		45-54 Jahre		55 Jahre und älter		p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	5.52	0.74	5.56	0.67	5.74	0.52	5.69	0.56	.001	.015
2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	5.44	0.66	5.52	0.65	5.55	0.66	5.68	0.56	< .001	.020
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	5.73	0.53	5.69	0.60	5.83	0.50	5.81	0.43	.005	.011
4. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	5.44	0.65	5.44	0.69	5.59	0.58	5.63	0.61	< .001	.018
5. Einüben von Toleranz	5.62	0.58	5.68	0.58	5.77	0.53	5.77	0.50	.010	.010
6. Achtung der Menschenrechte	5.73	0.58	5.69	0.59	5.79	0.55	5.82	0.43	.005	.011
7. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	5.64	0.55	5.68	0.56	5.72	0.60	5.73	0.48	.249	.003
8. Orientierung an Leistungsfähigkeit	4.39	1.00	4.45	0.94	4.60	0.96	4.80	0.87	< .001	.032
9. Förderung der Heimatverbundenheit	3.80	1.11	3.73	1.26	3.96	1.09	3.94	1.27	.087	.006

10. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	5.62	0.67	5.62	0.61	5.71	0.58	5.69	0.54	.255	.003
11. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	5.53	0.68	5.47	0.68	5.56	0.71	5.57	0.71	.262	.003
12. Förderung des selbstständigen Lernens	5.50	0.62	5.46	0.64	5.57	0.72	5.57	0.60	.091	.005
13. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	5.64	0.59	5.67	0.57	5.73	0.62	5.77	0.49	.020	.008
14. Einsatz für den Frieden	5.05	0.84	5.14	0.88	5.39	0.68	5.50	0.73	< .001	.049
15. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	5.40	0.79	5.43	0.80	5.59	0.68	5.57	0.70	.007	.010
16. Anerkennung von kultureller Vielfalt	5.36	0.74	5.29	0.80	5.51	1.07	5.46	1.14	.004	.011

Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung; p = Signifikanz; η^2 = Eta-Quadrat.

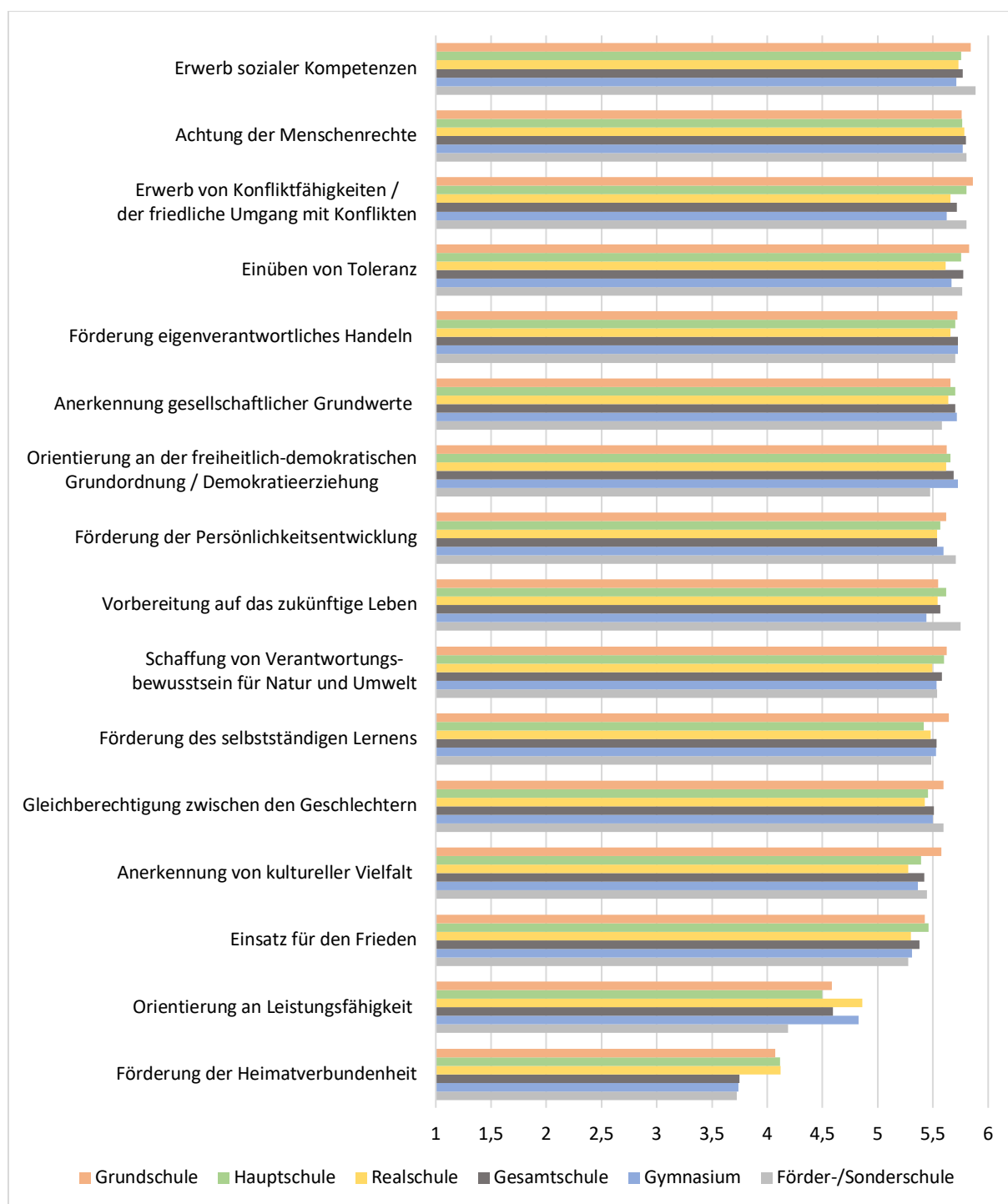
Die Ergebnisse in Tabelle 6 weisen darauf hin, dass bei insgesamt zehn von 16 Bildungs- und Erziehungszielen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den vier Altersgruppen vorliegen. So zeigt sich insbesondere bezüglich des Ziels ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ ($\eta^2 = .032$), dass die Gruppe der jüngeren Lehrpersonen dieses im Vergleich zur Gruppe der ältesten Lehrkräfte als weniger wichtig erachtet und sich diese Differenz auch im Ziel ‚Einsatz für den Frieden‘ ($\eta^2 = .049$) widerspiegelt.

Schulform

Eine weiterführende Analyse der Stichprobe befragter Lehrerinnen und Lehrer zeigt, dass mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen teilweise erhebliche Unterschiede bei der Bedeutungszuschreibung einzelner Bildungs- und Erziehungsziele aufgedeckt werden können. Abbildung 12 stellt den Vergleich der einzelnen Ziele und der unterschiedlichen Schulformen dar.

Die Ergebnisse bezüglich schulformspezifischer Unterschiede hinsichtlich der Bedeutungszuschreibung der Bildungs- und Erziehungsziele verdeutlicht, dass bei acht Bildungs- und Erziehungszielen zwischen den einzelnen Schulformen statistisch bedeutsame Differenzen identifiziert werden können, wobei die größten Unterschiede sich bei den folgenden vier Zielen zeigen: ‚Einüben von Toleranz‘ ($p = .001$; $\eta^2 = .021$), ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ ($p < .001$; $\eta^2 = .023$), ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten‘ ($p < .001$; $\eta^2 = .031$) und ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ ($p < .001$; $\eta^2 = .046$). Grundsätzlich weisen gerade die Lehrpersonen der Grundschule bzw. Primarstufe tendenziell und im Vergleich zu den Lehrerinnen und Lehrern anderer Schulformen höhere Bedeutungszuschreibungen auf. Aber auch die Lehrpersonen der Förderschule weisen gerade bei den Zielen ‚Erwerb sozialer Kompetenz‘, ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘ oder ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ auffällig hohe Bedeutungszuschreibungen auf. Insbesondere bei dem Ziel ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ weisen Lehrpersonen an Realschulen und Gymnasien die höchsten Bedeutungszuschreibungen auf, wohingegen die Lehrerinnen und Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen bei dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ die höchsten Bedeutungszuschreibungen aufweisen.

Abbildung 12: Bedeutungszuschreibung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen aus Sicht von Lehrpersonen, differenziert nach Schulformen



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert aller sechs Gruppen.

Bildungsabschluss (Eltern)

Unterschiede unter Berücksichtigung des Bildungsabschlusses bei der Gruppe der befragten Eltern zeigen sich ebenfalls hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 7 zusammenfassend dargestellt. Dabei

werden für alle berichteten Gruppen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen die arithmetischen Mittelwerte, die Standardabweichungen, der p-Wert und η^2 berichtet.

Tabelle 7: *Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen durch Eltern, differenziert nach Bildungsabschluss*

Bildungs- und Erziehungsziel	Haupt-/ Volksschulabschluss		Mittlere Reife		Abitur		Fach-/ Hochschulstudium		p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	4.98	1.12	5.10	0.91	5.36	0.80	5.43	0.71	< .001	.036
2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	5.32	0.90	5.44	0.70	5.45	0.68	5.48	0.63	.227	.004
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	5.28	0.93	5.52	0.69	5.66	0.63	5.64	0.59	< .001	.025
4. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	5.22	0.76	5.30	0.75	5.41	0.76	5.41	0.72	.032	.008
5. Einüben von Toleranz	5.11	0.95	5.26	0.83	5.34	0.77	5.47	0.67	< .001	.019
6. Achtung der Menschenrechte	5.33	0.94	5.50	0.76	5.61	0.73	5.57	0.71	.011	.010
7. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	5.44	0.83	5.59	0.62	5.64	0.61	5.66	0.51	.011	.010
8. Orientierung an Leistungsfähigkeit	4.77	0.96	4.76	0.87	4.59	0.96	4.59	0.98	.126	.008
9. Förderung der Heimatverbundenheit	4.39	1.18	4.51	1.10	4.09	1.26	3.90	1.36	< .001	.045
10. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	5.24	0.89	5.43	0.72	5.43	0.75	5.56	0.64	.001	.015
11. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	5.39	0.95	5.53	0.75	5.48	0.66	5.45	0.74	.264	.004
12. Förderung des selbstständigen Lernens	5.47	0.75	5.53	0.64	5.64	0.63	5.62	0.58	.025	.009
13. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	5.41	0.69	5.42	0.73	5.53	0.71	5.54	0.63	.049	.007
14. Einsatz für den Frieden	4.72	1.22	5.00	0.96	4.97	0.95	5.00	0.97	.045	.007
15. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	5.12	1.04	5.35	0.92	5.28	1.04	5.30	0.97	.176	.005
16. Anerkennung von kultureller Vielfalt	4.48	1.26	4.80	1.05	4.94	1.13	5.11	1.04	< .001	.027

Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = „völlig unwichtig“ und 6 = „sehr wichtig“ entspricht. M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung; p = Signifikanz; η^2 = Eta-Quadrat.

Eine differenzierte Betrachtung der Einschätzung der Eltern bezüglich der Wichtigkeit von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen zeigt getrennt nach deren Bildungsabschluss, dass bei acht Zielen Unterschiede zwischen mindestens zwei der vier Gruppen identifiziert werden können. Kleine, aber statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede zeigen sich exemplarisch bezogen auf die Ziele ‚Einüben von Toleranz‘ ($\eta^2 = .019$), ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘ ($\eta^2 = .025$), ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ ($\eta^2 = .027$), ‚Orientierung an freiheitlich-demokratischen Grundwerten / Demokratieerziehung‘ ($\eta^2 = .036$) und ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ ($\eta^2 = .045$). Die größten Unterschiede zeigen sich dabei prinzipiell zwischen Eltern mit einem Haupt-/Volksschulabschluss und Fach-/Hochschulstudium.

Konfessionszugehörigkeit

Auf der Datengrundlage konnte auch nach *Konfessionszugehörigkeit* unterschieden werden (‚evangelisch‘, ‚katholisch‘ und ‚anderer / keiner Religionsgemeinschaft zugehörig‘). Das Vorgehen korrespondiert mit den Analysen zur Religionszugehörigkeit der Bevölkerung im Zensus 2011 (Statistisches Bundesamt, 2014). Bei der Analyse der Bildungs- und Erziehungsziele nach konfessionsspezifischen Unterschieden zeigen sich bei einer Gruppierung der Daten nach ‚evangelisch‘, ‚katholisch‘ und ‚anderer / keiner Religionsgemeinschaft angehörig‘ keine Unterschiede bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen sowohl bei den befragten Eltern als auch Lehrpersonen.

4.2.2 Gründe für das Erreichen und für das Nicht-Erreichen von Erziehungs- und Bildungszielen an Schulen

Die Eltern sowie die Lehrerinnen und Lehrer wurden auch danach befragt, warum aus ihrer jeweiligen Perspektive Bildungs- und Erziehungsziele an den Schulen erreicht werden und welche Hinweise vorliegen, warum die Ziele nicht erreicht werden (vgl. Tab. 8). Dabei wurde den Eltern aus den Bildungs- und Erziehungszielen mit einer von ihnen gering eingeschätzten Umsetzung zufällig ein Ziel vorgelegt und nach dem Grund gefragt, warum das Ziel an der Schule ihres Kindes (bislang) nicht erreicht wurde.

Tabelle 8: *Gründe, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen nicht erreicht werden*

Warum werden Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen nicht erreicht?	Eltern (Zustimmung in %)	Lehrpersonen (Zustimmung in %)
Das Ziel ist nicht oder nur unzureichend im Lehrplan enthalten.	17.0	18.1
Zu große Klassen bei zu wenigen Lehrpersonen.	9.7	4.1
Es gibt nur unzureichende Hilfestellungen bei der Vermittlung wichtiger (individueller) Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler für ihre Zukunft.	9.6	2.3
Es fehlt die Zeit für die Beschäftigung mit dem Thema.	6.0	6.2
Das Lehrpersonal ist inkompetent und schlecht für die Umsetzung der Ziele ausgebildet.	5.7	2.7
Die Unterrichts- bzw. Schulstrukturen sind zu starr bzw. festgefahren.	5.2	8.0
Die Lehrpersonen sind nicht motiviert.	3.4	3.1
Die Vermittlung des Ziels Heimatverbundenheit ist nicht möglich oder wird tabuisiert.	3.4	3.7

Es liegt eine zu hohe Fokussierung auf das Leistungsprinzip in der Schule vor.	3.1	0.5
Grundsätzlich sollten bestimmte Ziele von Eltern vermittelt werden.	2.8	5.5
Die Integration von und die Beschäftigung mit Ausländern nimmt zu viele Ressourcen in Anspruch.	2.9	3.4
Die Kinder sind zu jung für die Vermittlung der Ziele.	2.9	1.1
Es fehlt am Interesse der Schülerinnen und Schüler.	2.2	6.6
Andere Probleme werden als wichtiger erachtet.	2.0	4.9
Grundsätzlich fehlendes Interesse für das jeweilige Ziel.	0.9	2.7
Fehlender Praxisbezug des Ziels.	–	3.0
Das Thema ist zu abstrakt bzw. nicht greifbar für die Vermittlung im Unterricht bzw. in der Schule.	–	3.3
Der Einfluss und die Rolle des Elternhauses bzw. des sozialen Umfelds beeinträchtigen die Umsetzung der Ziele.	–	7.0
Sonstiges	3.2	5.4
Weiß nicht / keine Angabe	32.6	22.7

Anmerkungen: Eltern: N = 648. Lehrpersonen: N = 759. Mehrfachkodierungen möglich. Es wurden nur Gründe in die Liste mit aufgenommen, die entweder von den Eltern oder von den Lehrpersonen eine Zustimmung von mindestens 2,5 Prozent erhalten haben.

Mit Blick auf die Gründe, warum Bildungs- und Erziehungsziele nicht erreicht werden, zeigt sich sowohl bei den Eltern als auch bei den Lehrpersonen eine hohe Zustimmung zur Begründung, dass das Ziel nicht oder nur unzureichend im Curriculum enthalten ist. Darüber hinaus sehen die Eltern insbesondere auch Hinderungsgründe in der Klassengröße, besonders in unzureichender Hilfestellung bei der Vermittlung wichtiger (individueller) Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler für ihre Zukunft. Sie sehen auch fehlende Zeit zur Beschäftigung mit bestimmten Zielen bzw. Themen als Grund dafür an, warum Bildungs- und Erziehungsziele nicht erreicht werden. Auch werden starre bzw. festgefahrene Unterrichts- bzw. Schulstrukturen genannt.

Lehrerinnen und Lehrer sehen gerade in den starren Unterrichts- und Schulstrukturen, in der fehlenden Zeit zur Beschäftigung mit dem Thema sowie im Mangel des Interesses der Schülerinnen und Schüler Gründe, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an ihren Schulen nicht erreicht werden. Darüber hinaus geben sie auch an, die Vermittlung einiger Bildungs- und Erziehungsziele sei Aufgabe der Eltern und auch der Einfluss und die Rolle des Elternhauses bzw. des sozialen Umfeldes würden die Umsetzung der Ziele beeinträchtigen.

Zusätzlich wurden die Eltern sowie die Lehrerinnen und Lehrer auch nach den Gründen gefragt, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an der Schule erreicht werden (vgl. Tab. 9). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass gerade Eltern als Gründe für eine erfolgreiche Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele an den Schulen ihrer Kinder diese Ziele angemessen im Curriculum und im Schulalltag integriert sehen, dass aus ihrer Sicht eine erfolgreiche Umsetzung durch Projektwochen oder Workshops erfolgt und auch multikulturelle Klassen und Austauschprogramme mit Schülerinnen und Schülern aus aller Welt zur erfolgreichen Umsetzung ausgewählter Bildungs- und Erziehungsziele beitragen.

Tabelle 9: Gründe, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen erreicht werden

Warum werden Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen erreicht?	Eltern (Zustimmung in %)	Lehrpersonen (Zustimmung in %)
Das Thema wird angemessen bearbeitet und in den Lehrplan bzw. in den Schulalltag integriert.	8.3	17.6
Es existieren viele Projektwochen, Workshops und weitere Angebote, die das jeweilige Ziel angemessen thematisieren.	8.2	14.1
Auf Grundlage multikultureller Klassen und Austausch mit Schülerinnen und Schülern aus aller Welt.	6.3	6.6
Das eigenständige Arbeiten und die Mitbestimmungsrechte der Schülerinnen und Schüler werden gefördert.	5.4	9.7
Gut ausgebildetes und kompetentes Lehrpersonal.	5.1	0.8
Aufgrund der Kommunikation und der gemeinsamen Bearbeitung von Problemen und Konflikten.	4.9	7.4
Auf Grundlage des Systems der Schule und der Klassenstruktur.	4.1	8.8
Es werden alle Beteiligten an der Schule gleichbehandelt.	3.2	3.9
Engagement und Einsatz der Lehrerin bzw. des Lehrers.	3.2	7.7
Das Ziel wird angemessen auf Grundlage des Wissens und der individuellen Fähigkeiten des Lehrpersonals vermittelt.	2.7	7.1
Aufgrund des guten Einflusses des sozialen Umfelds bzw. der Kooperation mit den Eltern.	–	2.7
Kooperation und Zusammenarbeit mit Akteuren anderer Professionen und Schulen.	–	3.5
Positives Klassen- und Teamklima bzw. respektvoller Umgang miteinander.	–	4.7
Sonstiges	1.0	2.9
Weiß nicht / keine Angabe	48.7	29.0

Anmerkungen: Eltern: N = 956. Lehrpersonen: N = 1128. Mehrfachkodierungen möglich. Es wurden nur Gründe in die Liste mit aufgenommen, die entweder von den Eltern oder von den Lehrpersonen eine Zustimmung von mindestens 2,5 Prozent erhalten haben.

Lehrerinnen und Lehrer sehen insbesondere die angemessene Bearbeitung und Integration der Bildungs- und Erziehungsziele im Curriculum und im Schulalltag sowie die Existenz vieler Projektwochen, Workshops und weiterer Angebote als Gründe für eine erfolgreiche Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an. Des Weiteren nennen Lehrerinnen und Lehrer auch noch häufiger das eigenständige Arbeiten und die Mitbestimmungsrechte der Schülerinnen und Schüler, die Klassen- bzw. Schulstrukturen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer selbst als Gründe.

4.2.3 Assoziation von Wertorientierungen auf die Bedeutung von Erziehungs- und Bildungszielen

Eine weitere Analyse zeigt in Tabelle 10 die Zusammenhänge zwischen den berufsspezifischen Werten als jeweils unabhängige Variable mit den einzelnen Bildungs- und Erziehungszielen als abhängige Variable. Die relevanten statistischen Kennwerte in der Tabelle werden in den Anmerkungen der Tabelle weitergehend erläutert.

Tabelle 10: Zusammenhang berufsspezifischer Werte von Lehrpersonen und der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Bildungs- und Erziehungsziel	Fürsorge	Gerechtigkeit	Verantwortung	Wahrhaftigkeit	<i>p</i>	<i>R</i> ²
	β	β	β	β		
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	.045	.120**	.006	.119**	< .001	.057
2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	.240***	.025	.006	.136***	< .001	.106
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	.233***	-.060	.071*	.158***	< .001	.105
4. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	.202***	-.034	-.083*	.179***	< .001	.069
5. Einüben von Toleranz	.212***	-.040	.032	.171***	< .001	.092
6. Achtung der Menschenrechte	.126***	.107**	-.034	.126**	< .001	.069
7. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	.100**	.044	.052	.184***	< .001	.088
8. Orientierung an Leistungsfähigkeit	-.026	.128**	.205***	-.021	< .001	.075
9. Förderung der Heimatverbundenheit	.058	.017	.247***	-.079*	< .001	.055
10. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	.090**	.064	.137***	.064	< .001	.072
11. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	.149***	.011	.092*	.045	< .001	.051
12. Förderung des selbstständigen Lernens	.172***	.100**	.085*	-.009	< .001	.075
13. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	.212***	-.022	-.017	.233***	< .001	.113
14. Einsatz für den Frieden	.210***	.051	-.043	.109**	< .001	.076
15. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	.193***	.050	-.009	.128**	< .001	.083
16. Anerkennung von kultureller Vielfalt	.266***	-.014	-0.88*	.113**	< .001	.084

Anmerkungen: β = standardisierter Regressionskoeffizient. Signifikanzniveau: * $p = .05$, ** $p = .01$, *** $p < .001$. R^2 = Gütemaß, das den Anteil der aufgeklärten Varianz der jeweiligen abhängigen Variable (Bildungs- und Erziehungsziel) angibt, die durch die unabhängigen Variablen (berufsspezifische Werte Fürsorge, Gerechtigkeit, Verantwortung und Wahrhaftigkeit) erklärt wird ($R^2 \geq .01$ bis .08, kleinerer Effekt; $R^2 \geq .09$ bis .24, mittlerer Effekt; $R^2 \geq .25$, großer Effekt).

Die Ergebnisse in Tabelle 10 verdeutlichen, dass die vier berufsspezifischen Werte ‚Fürsorge‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Verantwortung‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ im Zusammenhang mit der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer stehen. Dabei können diese Zusammenhänge nach gängigen Maßstäben als klein bis moderat beschrieben werden (aufgeklärte Varianz zwischen 5.1% und 11.3%). Auch wird ersichtlich, dass bei vielen Zielen ‚Fürsorge‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ gemeinsam zur Aufklärung der

Varianz beitragen, wie bei der ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘, dem ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘, der ‚Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt‘, der ‚Achtung der Menschenrechte‘ oder der ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘.

Der Wert ‚Verantwortung‘ hängt hingegen allein mit dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ zusammen. ‚Verantwortung‘ und ‚Gerechtigkeit‘ gemeinsam sind mit dem Ziel ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ assoziiert. Die Werte ‚Verantwortung‘ und ‚Fürsorge‘ können gemeinsam das Ziel ‚Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte‘ prognostizieren.

4.3 Länderbericht Baden-Württemberg

Neben einer Auswertung der Daten mit einem Fokus auf die gesamtdeutsche Stichprobe, werden im Folgenden landesspezifische Auswertungen für Baden-Württemberg durchgeführt. Zu Beginn werden die Bildungs- und Erziehungsziele Baden-Württembergs noch einmal explizit vorgestellt (Kap. 4.3.1), um hieran anschließend die landesspezifischen Ergebnisse in den Kapiteln 4.3.2 (deskriptive Befunde) und 4.3.3 (vertiefende Analysen) in Anlehnung an die Struktur der vorherigen Kapitel darzustellen. Im abschließenden Kapitel 4.3.4 erfolgt eine knappe Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.

4.3.1 Allgemeine Einführung und landesspezifische Bildungs- und Erziehungsaufträge der Schulen

Die Bildungs- und Erziehungsaufträge des Landes Baden-Württemberg werden in der Landesverfassung und im Schulgesetz sowie in weiteren Dokumenten spezifiziert. Für die Analyse und Befragung wurden allerdings nur die Landesverfassungen und Schulgesetze *aller* Bundesländer herangezogen (vgl. Kap. 3.2). Es zeigt sich in der spezifischen Analyse, dass in Baden-Württemberg folgende Bildungs- und Erziehungsziele explizit Erwähnung im Schulgesetz finden (Tab. 11).

Tabelle 11: *Bildungs- und Erziehungsziele, die explizit im Schulgesetz von Baden-Württemberg Erwähnung finden*

Bildungs- und Erziehungsziel	Nennung
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	x
2. Einüben von Toleranz	x
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	x
4. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	x
5. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	x
6. Anerkennung von kultureller Vielfalt	–
7. Einsatz für den Frieden	x
8. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	x
9. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	–
10. Achtung der Menschenrechte	x
11. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	x
12. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	–
13. Orientierung an Leistungsfähigkeit	x

14.	Förderung der Heimatverbundenheit	–
15.	Förderung des selbstständigen Lernens	–
16.	Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	–

Anmerkung: Ein ‚x‘ markiert mindestens eine Nennung in der Landesverfassung und / oder im Schulgesetz. Ein ‚–‘ verweist hingegen auf keine Nennung.

Wenngleich bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele nicht explizit im Schulgesetz Erwähnung finden, bedeutet dies nicht, dass die nicht erwähnten Ziele nicht in anderen Dokumenten, wie z.B. dem Bildungsplan, festgeschrieben sind oder von den befragten Eltern bzw. Lehrpersonen möglicherweise gleichwohl als wichtig eingeschätzt wurden (vgl. Kap. 4.3.2.1).

4.3.2 Deskriptive Befunde

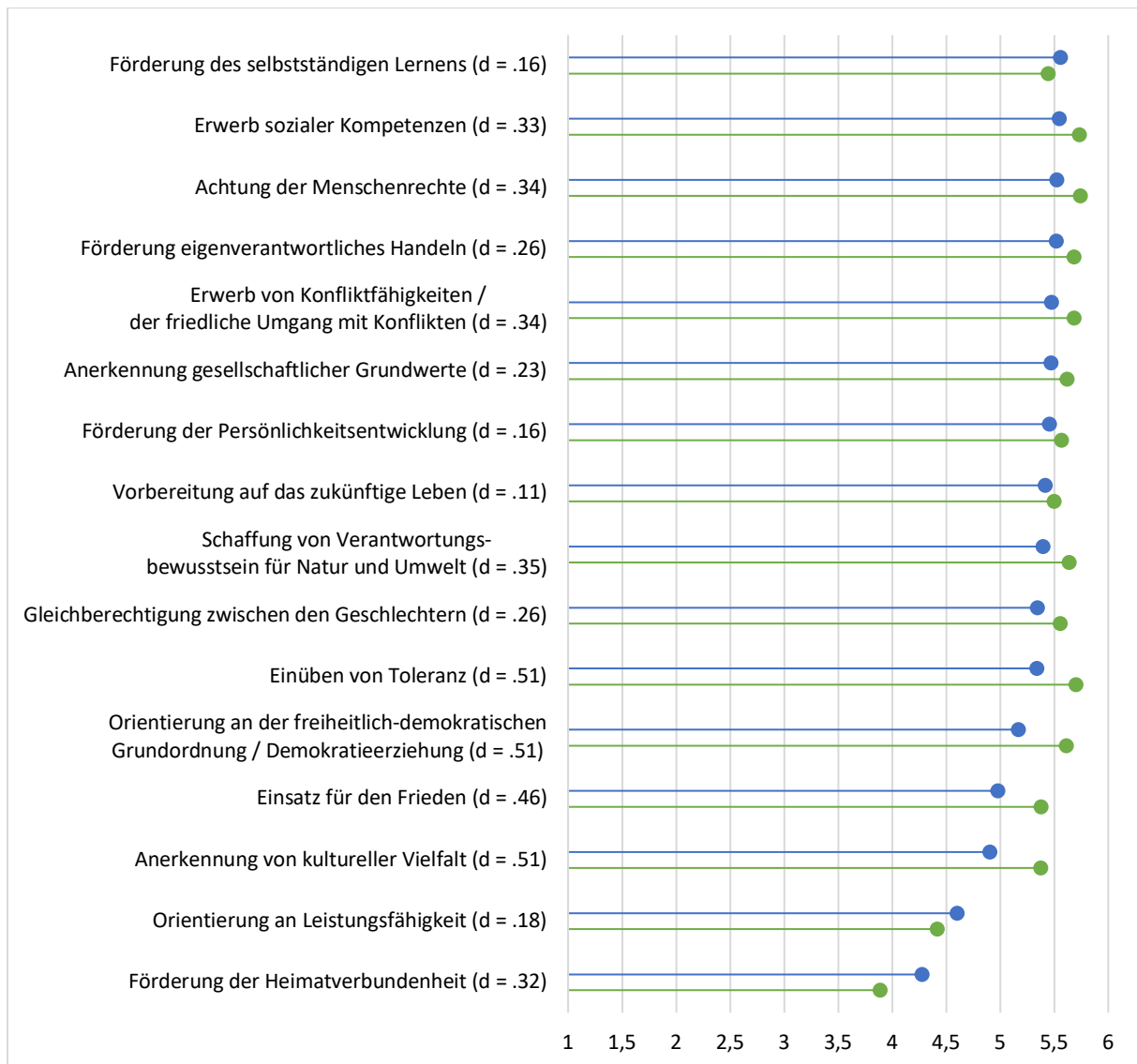
Die deskriptiven Befunde aus der repräsentativen Elternbefragung sowie der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg orientieren sich am Aufbau der schriftlichen Befragung. Eine beschreibende Darstellung der Erziehungs- und Bildungsziele von Eltern und Lehrpersonen erfolgt in Kap. 4.3.2.1. Es schließen sich die Ergebnisdarstellungen zu den erfassten Wertorientierungen (Kap. 4.3.2.2) sowie der Werterziehungsstile (Kap. 4.3.2.3) an. Abschließend werden die Ergebnisse zur allgemeinen Wertedebatte präsentiert (Kap. 4.3.2.4).

4.3.2.1 Bildungs- und Erziehungsziele von Eltern und Lehrpersonen

Eltern und Lehrpersonen in Baden-Württemberg wurden gleichermaßen danach befragt, welche Bildungs- und Erziehungsziele sie an Schulen für wichtig erachten. Die unterschiedliche Bedeutungszuschreibung der Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen ist in Abbildung 13 dargestellt. Je höher der Wert ausfällt, desto wichtiger erscheint den Eltern und den Lehrpersonen das Bildungs- und Erziehungsziel, wobei die Reihenfolge der Ziele nach abnehmender Wichtigkeit (orientiert an der Elternstichprobe) erfolgt.

Bei der Bedeutungseinschätzung der Bildungs- und Erziehungsziele zeigt sich bezüglich der Eltern in Baden-Württemberg, dass diese in der Tendenz fast allen Zielen eine hohe Bedeutung zuschreiben, wobei die geringste Bedeutung dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ zugeschrieben wird. Die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer misst den genannten Bildungs- und Erziehungszielen ebenfalls eine hohe Bedeutung zu, wobei die höchste Bedeutungseinschätzung bezogen auf die Ziele ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘ und ‚Achtung der Menschenrechte‘ vorliegt.

**Abbildung 13: Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen
aus Sicht von Eltern und Lehrpersonen in Baden-Württemberg**

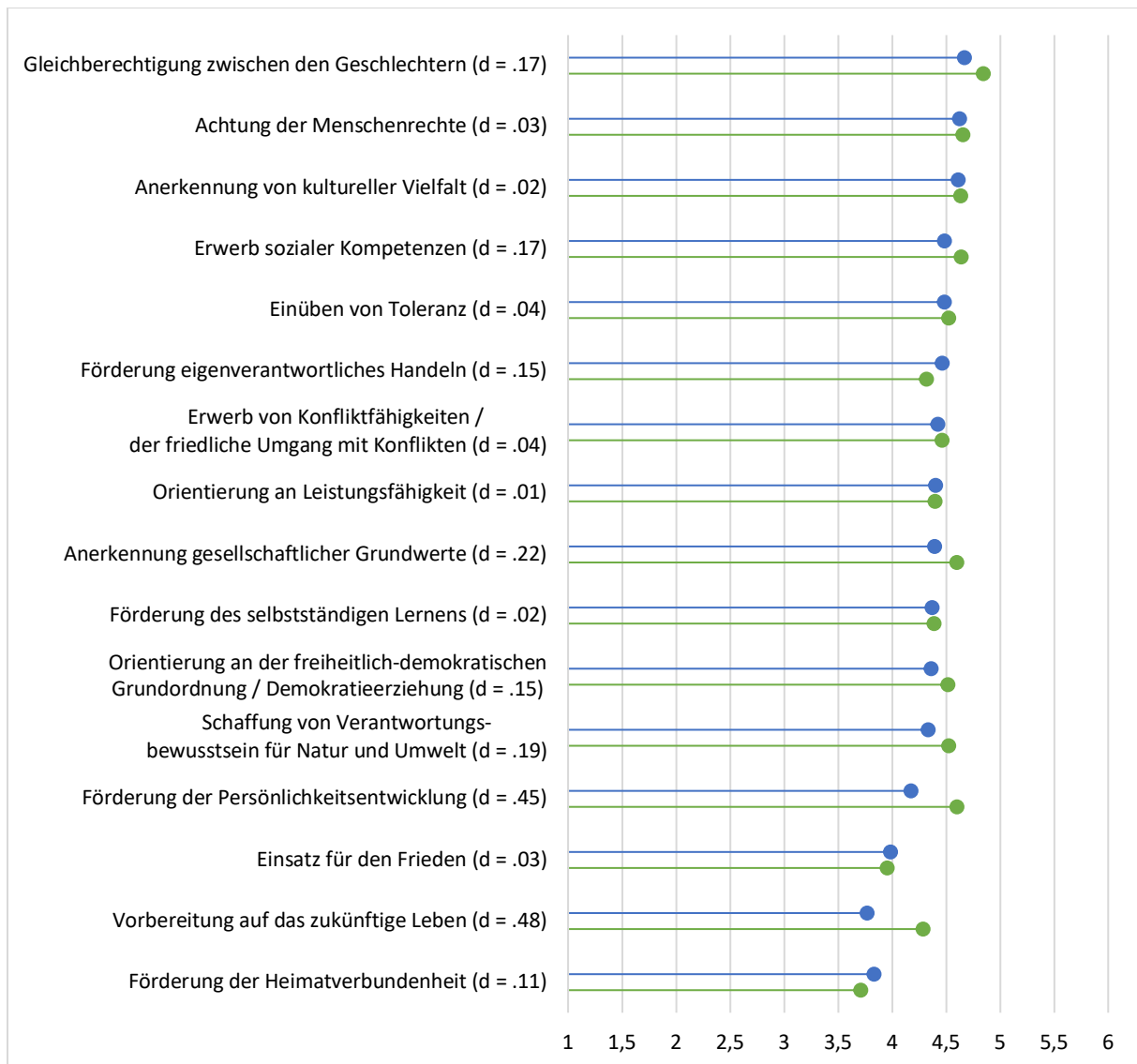


Anmerkungen: Frage: Wie wichtig ist es aus Ihrer Sicht, dass die einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen vermittelt werden? Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. d = Effektstärke (Cohen's d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Eltern.

Insgesamt zeigen sich bei zwölf von 16 Zielen deutliche Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen. Die größte Differenz zeigt sich bei den Zielen ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ ($d = .51$), ‚Einüben von Toleranz‘ ($d = .51$) und ‚Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung‘ ($d = .51$).

Des Weiteren wurden die Eltern und Lehrpersonen auch danach gefragt, inwieweit die jeweiligen Bildungs- und Erziehungsziele an der Schule (ihres Kindes) erreicht werden. Die Ergebnisse sind im Vergleich der beiden Gruppen in Abbildung 14 dargestellt.

Abbildung 14: Einschätzung der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen aus Sicht von Eltern und Lehrpersonen in Baden-Württemberg



Anmerkungen: Frage: Bitte geben Sie an, wie gut die jeweiligen Bildungs- und Erziehungsziele an der Schule Ihres Kindes / an Ihrer Schule alles in allem erreicht werden. Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚wird überhaupt nicht erreicht‘ und 6 = ‚wird voll und ganz erreicht‘ entspricht. d = Effektstärke (Cohen's d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Eltern.

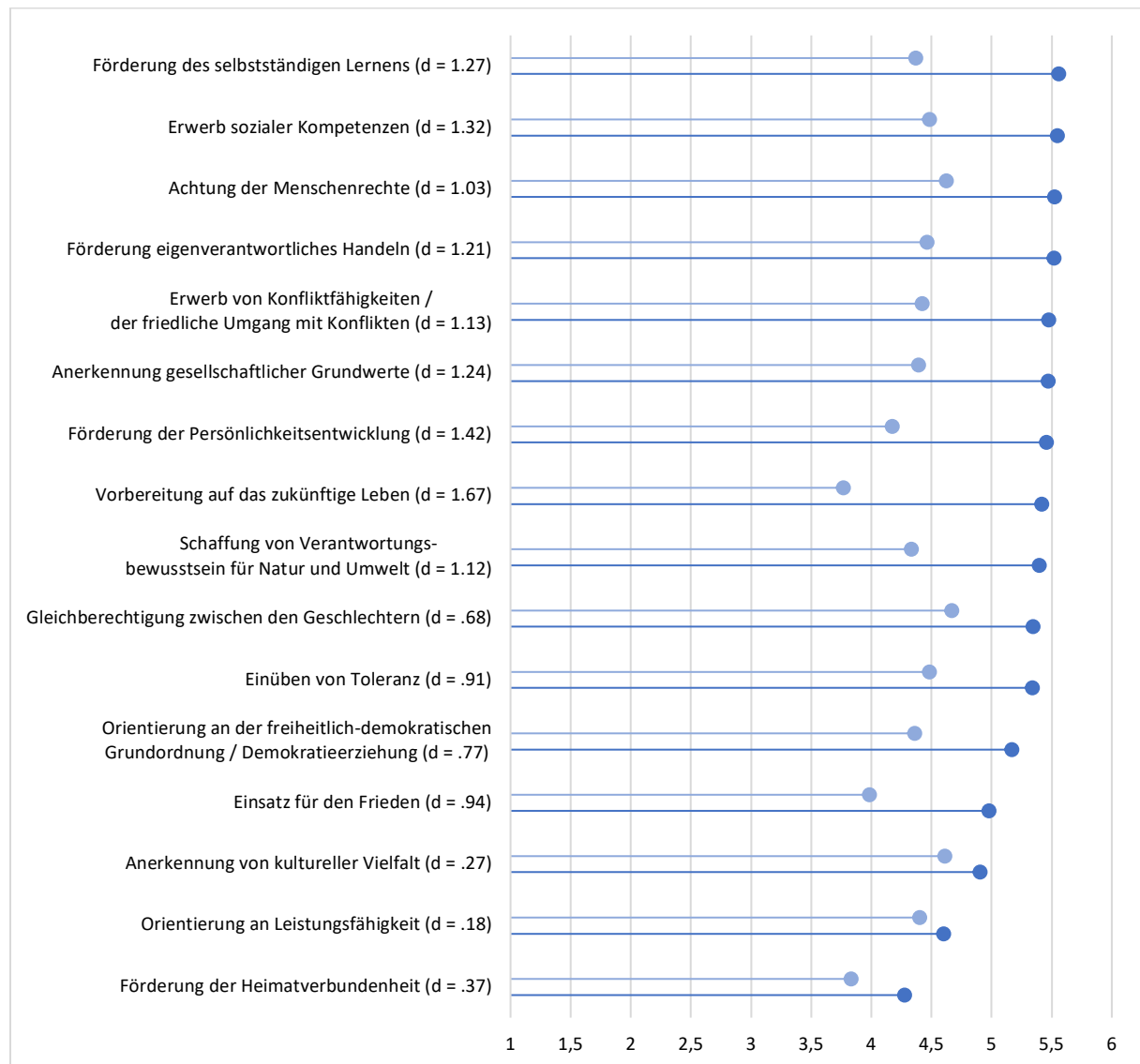
Bei der Einschätzung der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele zeigt sich bei den Eltern in der Tendenz eine relativ hohe Zustimmung zu allen Zielen, wenngleich diese nicht die höchsten Ausprägungen aufweisen, sondern jeweils zwischen dem theoretischen Mittelwert und dem Maximalwert liegen. Am ehesten sehen die Eltern die Ziele ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ und ‚Achtung der Menschenrechte‘ an der Schule ihres Kindes umgesetzt. Die Gruppe der befragten Lehrerinnen und Lehrer weist in der Tendenz eine ähnliche Ausprägung auf und auch die Lehrpersonen sehen am ehesten die Ziele ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ und ‚Achtung der Menschenrechte‘ an ihrer Schule umgesetzt. Am wenigsten schätzen sie hingegen die Umsetzung der Ziele ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und ‚Einsatz für den Frieden‘ an ihrer Schule ein.

Ein Vergleich beider Gruppen zeigt bezogen auf drei von 16 Zielen deutliche Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen. Diese bedeutsamen Unterschiede zeigen sich bei den Zielen

‚Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte‘ ($d = .22$), ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘ ($d = .45$) und ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ ($d = .48$).

Die Differenz zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Eltern ist in Abbildung 15 beschrieben.

Abbildung 15: Differenz zwischen Bedeutungszuschreibung und eingeschätzter Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen ihres Kindes aus Sicht von Eltern in Baden-Württemberg

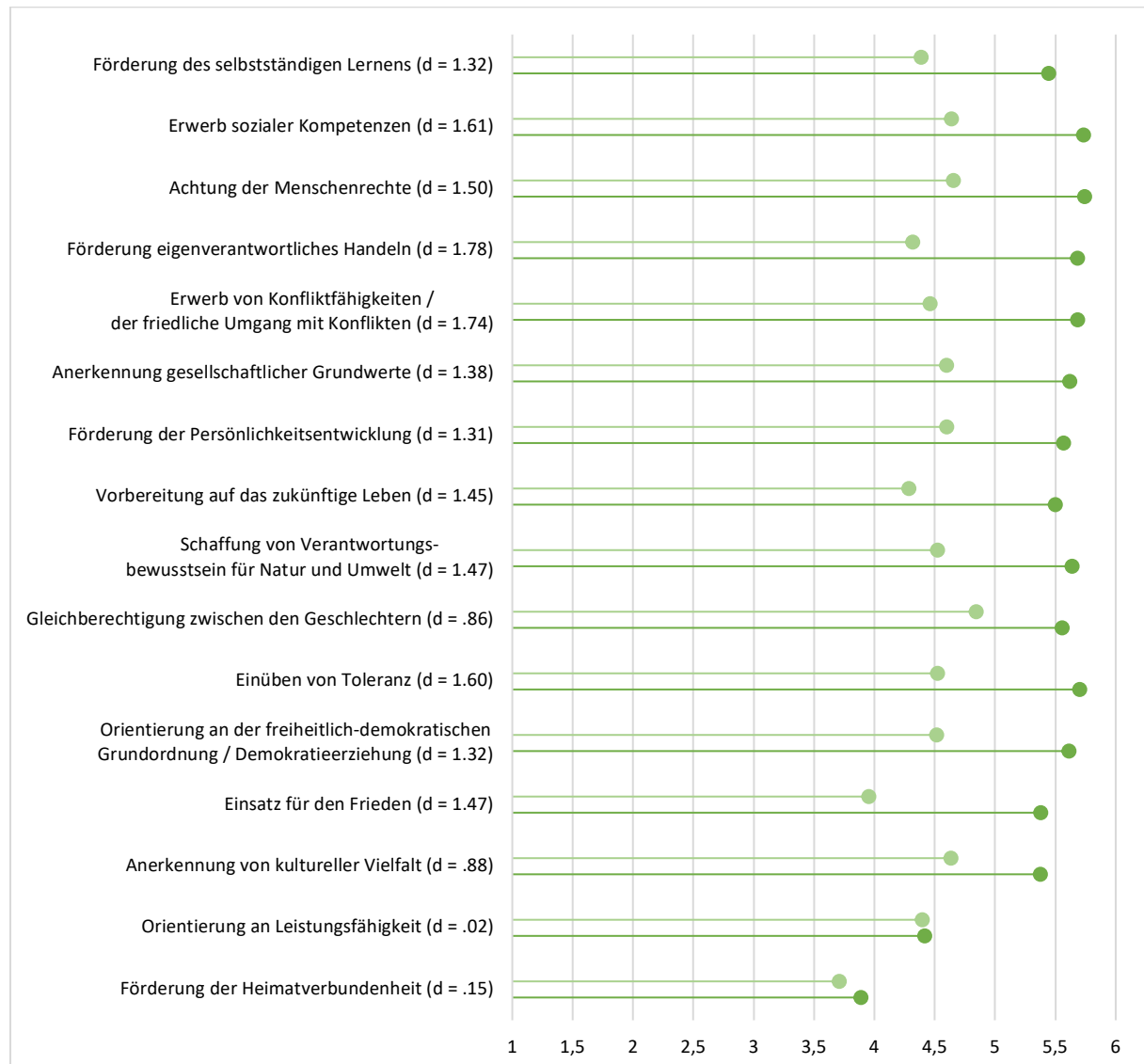


Anmerkungen: Dunkelblau = Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht); Hellblau = eingeschätzte Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚wird überhaupt nicht erreicht‘ und 6 = ‚wird voll und ganz erreicht‘ entspricht.). d = Effektstärke (Cohen's d). Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen.

Der Vergleich zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Eltern in Baden-Württemberg verdeutlicht, dass mit Ausnahme des Ziels ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ aktuell kein Ziel in dem Maße umgesetzt wird, wie es hinsichtlich der Bedeutungszuschreibung eingeschätzt wird. Bei allen Zielen können bedeutsame Mittelwertunterschiede identifiziert werden. Dabei zeigen sich die größten Unterschiede bei den Zielen ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘ ($d = 1.32$), ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘ ($d = 1.42$) und ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ ($d = 1.67$).

Aus Sicht der Lehrpersonen lassen sich die korrespondierenden Ergebnisse der Differenz zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele wie folgt darstellen (Abb. 16).

Abbildung 16: Differenz zwischen Bedeutungszuschreibung und eingeschätzter Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an ihren Schulen aus Sicht von Lehrpersonen in Baden-Württemberg



Anmerkungen: Dunkelgrün = Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht); Hellgrün = eingeschätzte Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚wird überhaupt nicht erreicht‘ und 6 = ‚wird voll und ganz erreicht‘ entspricht.). d = Effektstärke (Cohen's d). Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen aus Perspektive der Eltern (vgl. Abb. 15).

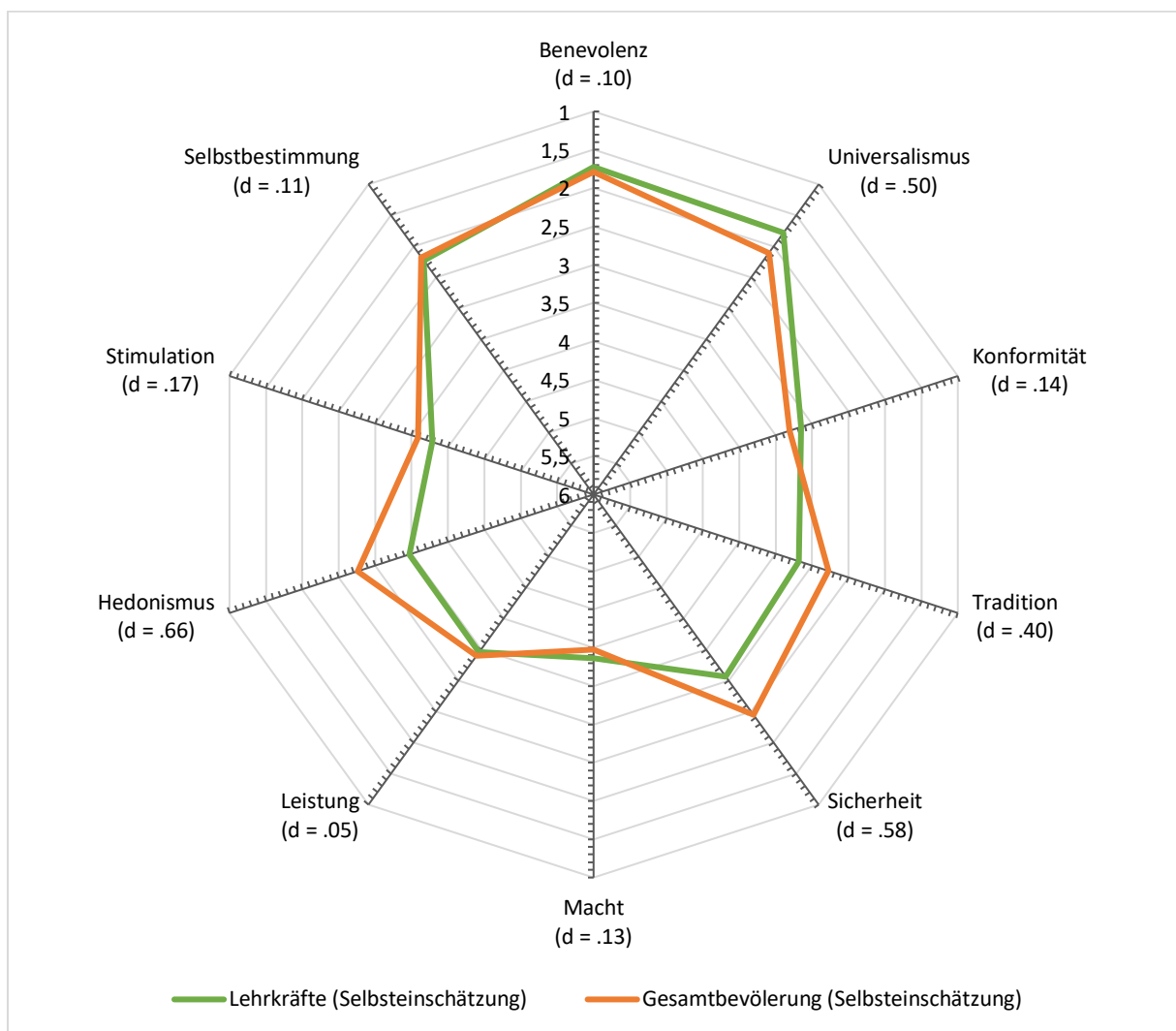
Der Vergleich zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Lehrpersonen in Baden-Württemberg verdeutlicht, dass mit Ausnahme der Ziele ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ und ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ kein Ziel aktuell in dem Maße umgesetzt wird, wie es angesichts der Bedeutungszuschreibung von den Befragten offenbar gewünscht wird. Bei 14 Zielen können bedeutende Mittelwertunterschiede identifiziert werden. Dabei zeigen sich die größten Unterschiede zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Lehrpersonen in Baden-Württemberg bei den Zielen

‚Einüben von Toleranz‘ ($d = 1.60$), ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘ ($d = 1.61$), ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten‘ ($d = 1.74$) und ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ ($d = 1.78$).

4.3.2.2 Allgemeine und berufsspezifische Wertorientierungen von Lehrpersonen

Die Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg wurden mittels des PVQ (vgl. Kap. 3.2) nach ihren Wertorientierungen befragt, die zu zehn motivationalen Werttypen zusammengefasst wurden und Abbildung 17 entnommen werden können. Dabei erfolgt ein Vergleich mit der Gesamtbevölkerung in Deutschland auf Grundlage des 8. European Social Survey (2016).

Abbildung 17: Vergleich der Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg mit der Gesamtbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland



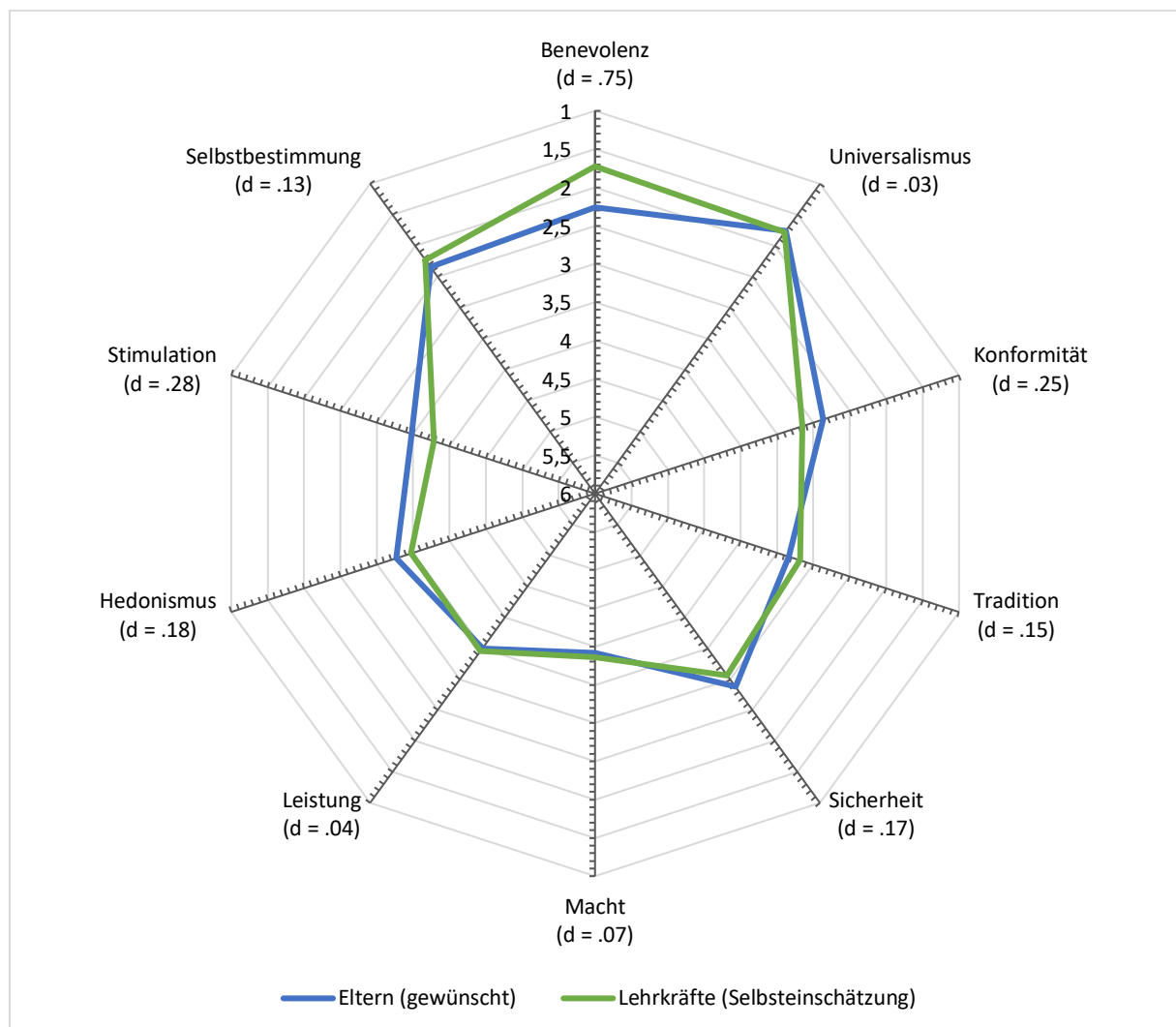
Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚stimme voll und ganz zu‘ und 6 = ‚stimme überhaupt nicht zu‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Orange = Gesamtbevölkerung; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Beim Vergleich der Wertorientierungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg mit der Gesamtbevölkerung zeigen sich bei vier von zehn motivationalen Werttypen bedeutsame Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Bei den Wertorientierungen ‚Tradition‘ ($d = .40$; Respekt vor, Verbundenheit mit und Akzeptanz von Gebräuchen und Ideen, die traditionelle Kulturen und Religionen für ihre Mitglieder entwickelt haben), ‚Universalis-

mus' ($d = .50$; Verständnis, Wertschätzung, Toleranz und Schutz des Wohlergehens aller Menschen und der Natur), ‚Sicherheit‘ ($d = .58$; Sicherheit, Harmonie und Stabilität der Gesellschaft, von Beziehungen und der eigenen Person) und ‚Hedonismus‘ ($d = .66$; Vergnügen und sinnliche Belohnungen für die eigene Person) können statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede identifiziert werden, wobei sich die Gesamtbevölkerung im Vergleich zu den Lehrpersonen stärker an Tradition, Sicherheit und Hedonismus orientiert.

Ein Vergleich der selbsteingeschätzten Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer mit den von den Eltern schulpflichtiger Kinder gewünschten Wertorientierungen der Lehrpersonen ihrer Kinder kann Abbildung 18 entnommen werden.

Abbildung 18: Vergleich der Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern mit den von den Eltern gewünschten Wertorientierungen von Lehrpersonen in Baden-Württemberg



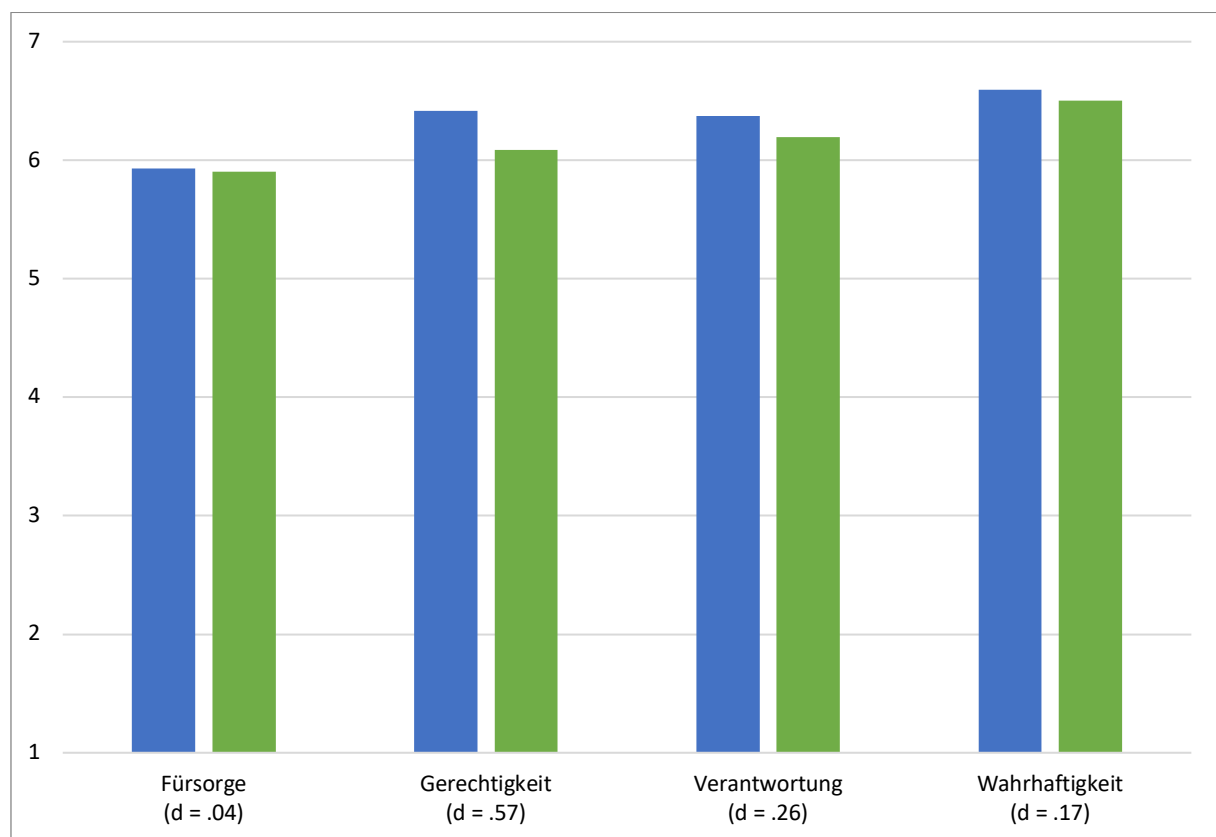
Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚stimme voll und ganz zu‘ und 6 = ‚stimme überhaupt nicht zu‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen's d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Beim Vergleich der selbsteingeschätzten Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern mit den von Eltern gewünschten Wertorientierungen von Lehrpersonen können bei den motivationalen Werttypen ‚Konformität‘ ($d = .25$; Beschränkung von Handlungen, Zuneigungen und Impulsen, die andere beleidigen oder verletzen könnten oder gegen soziale Erwartungen und Normen verstoßen), ‚Stimulation‘ ($d = .28$; Aufregung, Neuheit und Herausforderungen im Leben) und ‚Benevolenz‘ ($d = .75$; Bewahrung und Erhöhung des Wohlergehens der

Menschen, zu denen man häufigen Kontakt hat) statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede identifiziert werden, wobei die durch die Eltern gewünschten Wertorientierungen der Stimulation und des Hedonismus auffällig stärker ausgeprägt sind als durch die Lehrpersonen selbst eingeschätzt. Dafür weisen die Lehrpersonen bezüglich der Benevolenz einen bedeutsam höheren Wert auf als von den Eltern gewünscht.

Abbildung 19 zeigt den Vergleich zwischen den von den Lehrpersonen selbst eingeschätzten berufsspezifischen Wertorientierungen hinsichtlich ihres beruflichen Handelns, die mittels des TIVO erfasst wurden, und den durch die Eltern gewünschten Wertorientierungen bezogen auf die Lehrerinnen und Lehrer.

Abbildung 19: Vergleich der von Eltern gewünschten berufsspezifischen Wertorientierung von Lehrpersonen und die von den Lehrerinnen und Lehrern selbst eingeschätzte Bedeutung berufsspezifischer Wertorientierungen für ihr berufliches Handeln in Baden-Württemberg



Anmerkungen: Skala von 1 bis 7. Bei Lehrerinnen und Lehrern erfasst über ein semantisches Differential (Extrempole mit Adjektiv und Antonym verankert; vgl. Kap.3.2). Bei Eltern Nennung der positiven Adjektive und Einschätzung dieser, wobei 1 = ‚gar nicht wichtig‘ und 7 = ‚sehr wichtig‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Es zeigt sich mit Blick auf die von den Eltern gewünschten berufsspezifischen Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern, dass alle vier Werte eine hohe Ausprägung aufweisen, aber insbesondere ‚Verantwortung‘, ‚Gerechtigkeit‘ und die ‚Wahrhaftigkeit‘ als im Beruf leitende Wertorientierungen gewünscht werden. Zwar zeigt sich auch bei der ‚Fürsorge‘ eine hohe Ausprägung, aber diese wird signifikant niedriger eingeschätzt als die anderen Werte.

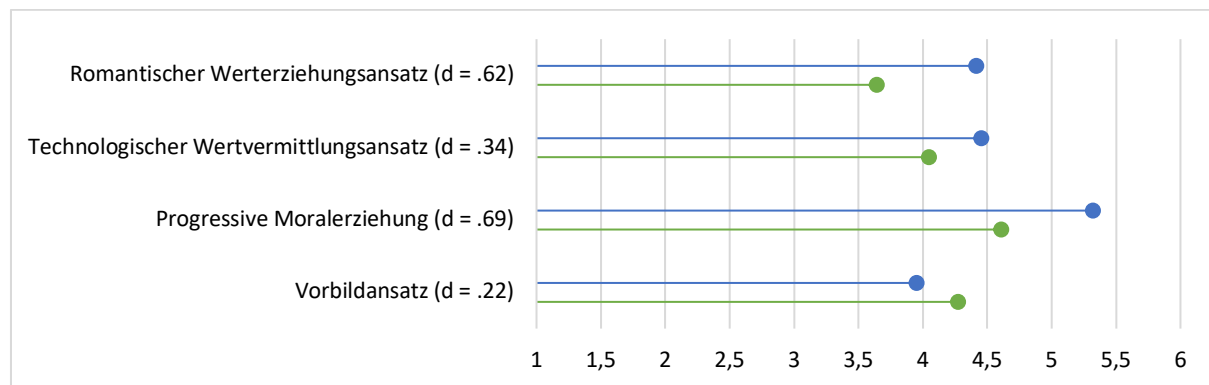
Die befragten Lehrerinnen und Lehrer weisen bei allen vier berufsspezifischen Wertorientierungen eine hohe Ausprägung auf, wobei der Wert ‚Wahrhaftigkeit‘ am höchsten und ‚Fürsorge‘ im Vergleich am niedrigsten ausgeprägt ist.

Bei dem Vergleich der gewünschten und selbst eingeschätzten berufsspezifischen Wertorientierungen von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg ergeben sich relevante Mittelwertunterschiede bezüglich ‚Verantwortung‘ ($d = .26$) und ‚Gerechtigkeit‘ ($d = .57$).

4.3.2.3 Praktizierte und gewünschte Werterziehungsstile

Die Eltern schulpflichtiger Kinder wurden danach gefragt, welche der folgenden Werterziehungsstile (vgl. Kap. 2.3) sie für die Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht als sinnvoll erachten. Zusätzlich wurden die Lehrerinnen und Lehrer danach gefragt, inwieweit sie die folgenden Ansätze als Möglichkeit zur Vermittlung von Werten in ihrem eigenen Unterricht in Betracht ziehen. Diese beiden Perspektiven sind in Abbildung 20 dargestellt.

Abbildung 20: Vergleich der von Lehrpersonen praktizierten und von Eltern als sinnvoll erachteten Werterziehungsstile zur Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht (Baden-Württemberg)



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei bei den Eltern 1 = ‚überhaupt nicht sinnvoll‘ und 6 = ‚sehr sinnvoll‘ entspricht und bei den Lehrpersonen 1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ und 6 = ‚trifft voll und ganz zu‘ entspricht. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Es zeigt sich in den Ergebnissen, dass die Eltern in Baden-Württemberg insbesondere den Ansatz der progressiven Moralerziehung am ehesten als sinnvoll für die Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht einschätzen, mit Abstand gefolgt vom romantischen Werterziehungsansatz und dem technologischen Wertevermittlungsansatz. So trauen Eltern offenbar Unterrichtstechnologien eher die Vermittlung von bzw. die Förderung einer Auseinandersetzung mit Werten zu als Sozialisationseffekte, die von einem Vorbild ausgehen, dies leisten könnten.

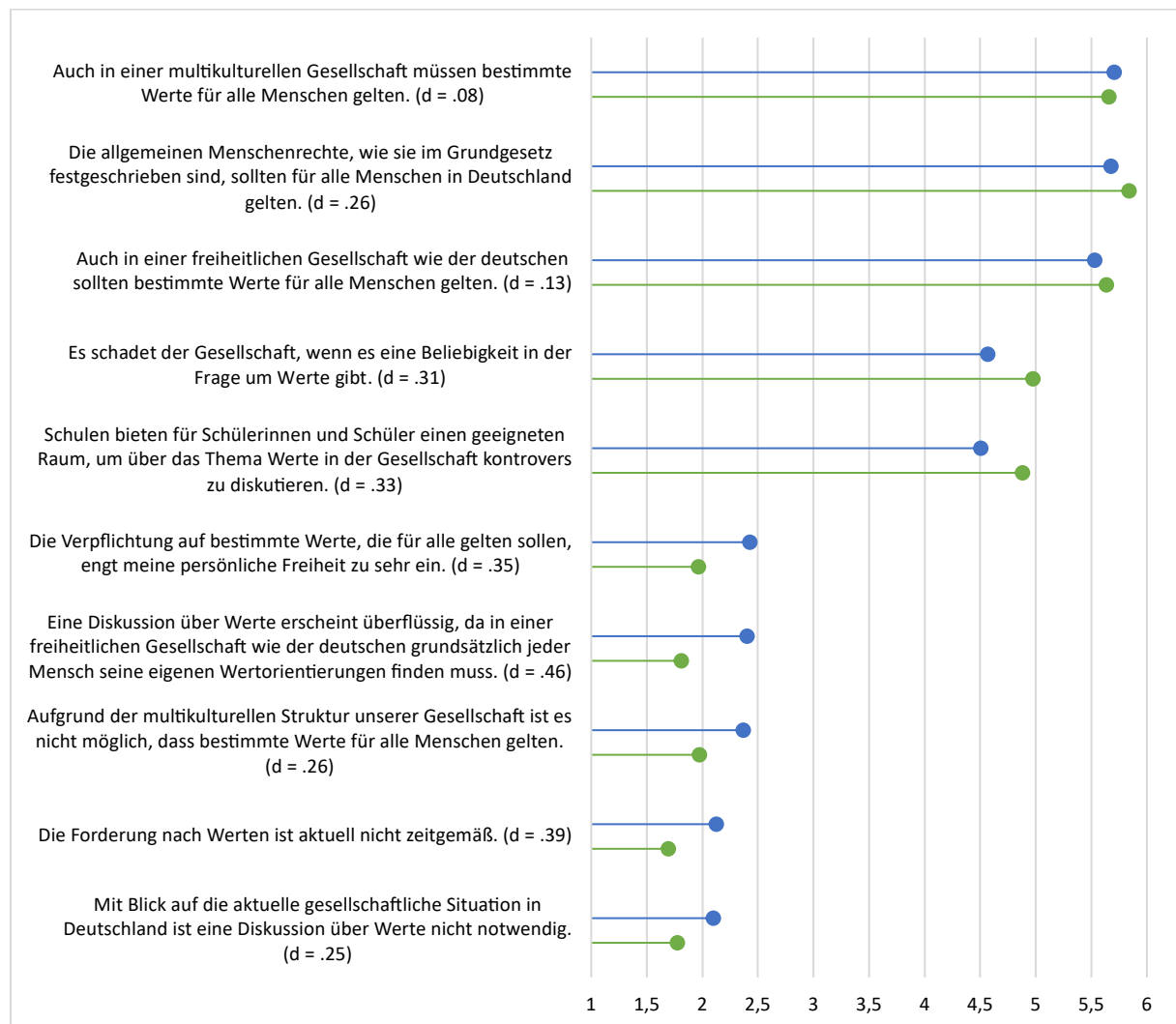
Die Lehrerinnen und Lehrer verwenden insbesondere den Ansatz der progressiven Moralerziehung im Unterricht, um Werte zu vermitteln bzw. eine Auseinandersetzung mit diesen zu fördern. Der Vorbildansatz und der Ansatz der technologischen Wertevermittlung werden im Vergleich zur progressiven Moralerziehung weniger häufig eingesetzt und der romantische Werterziehungsansatz wird von den befragten Lehrerinnen und Lehrer am wenigsten im eigenen Unterricht zur Anregung einer Auseinandersetzung mit Werten angewandt. Auffällig ist im Vergleich zur gesamtdeutschen Stichprobe, dass die Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg den Vorbildansatz eher zur Vermittlung von bzw. Anregung zur Auseinandersetzung mit Werten nutzen.

Ein Vergleich beider Gruppen zeigt statistisch relevante Unterschiede beim Vorbildansatz ($d = .22$), beim technologischen Wertevermittlungsansatz ($d = .34$), beim romantischen Werterziehungsansatz ($d = .62$) und bei der progressiven Moralerziehung ($d = .69$).

4.3.2.4 Generelle Wahrnehmung der aktuellen Wertedebatte

Die folgende Übersicht gibt Auskunft über Meinungen der Eltern und Lehrpersonen zur aktuellen Wertedebatte in der Gesellschaft. In Abbildung 21 werden die Ausprägungen und Differenzen beider Gruppen ersichtlich, wobei die Aussagen nach absteigender Zustimmung der Eltern geordnet sind.

Abbildung 21: Vergleich der Meinung von Eltern und Lehrpersonen in Baden-Württemberg zur aktuellen Wertedebatte



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚stimme überhaupt nicht zu‘ und 6 = ‚stimme voll und ganz zu‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem Mittelwert der Eltern.

Als zentrales Ergebnis für die Gruppe der Eltern in Baden-Württemberg lässt sich festhalten, dass diese den Aussagen, dass die allgemeinen Menschenrechte in Deutschland und generell bestimmte Werte für eine freiheitliche wie auch multikulturelle Gesellschaft für alle Menschen gelten sollten, sehr stark zustimmen. Dies gilt auch für die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer, wobei deren Zustimmungswerte noch höher ausfallen.

Eine deutlich geringere Zustimmung durch die Eltern erhalten Aussagen, die in der Tendenz eine allgemeine Auseinandersetzung mit den Werten negieren. So stimmen die Eltern eher nicht den Aussagen zu, dass eine Diskussion über Werte in der Gesellschaft überflüssig

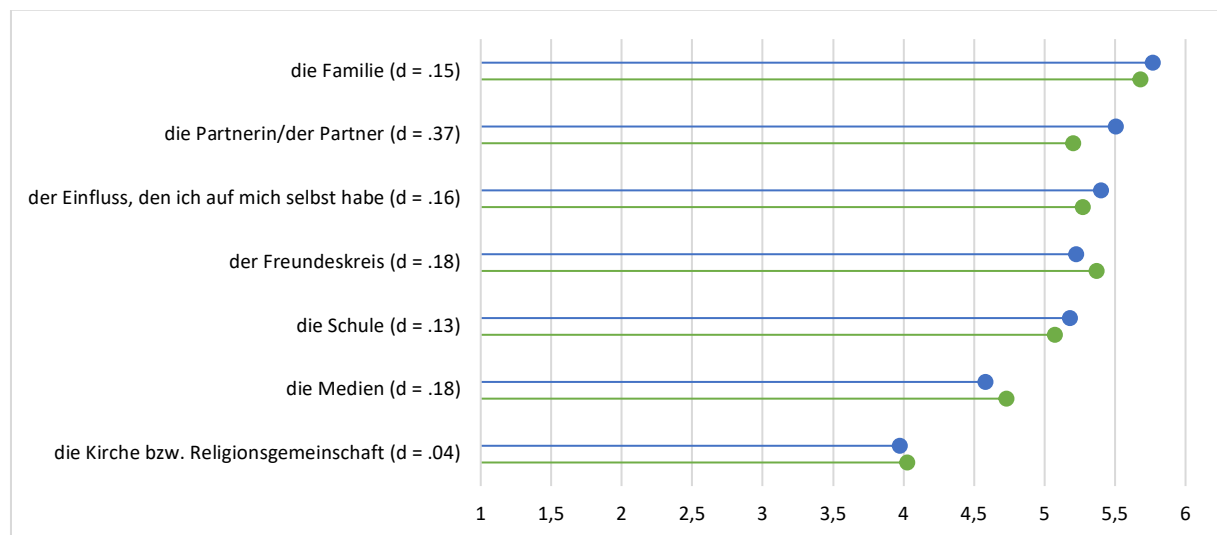
erscheint oder die Forderung nach Werten aktuell nicht zeitgemäß ist. Dabei wird die Schule von den Eltern als geeigneter Raum zur kontroversen Diskussion von Werten eher gesehen, also dieser Aussage eher zugestimmt.

Lehrerinnen und Lehrer stimmen in der Tendenz den Aussagen wie ‚Mit Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in Deutschland ist eine Diskussion über Werte nicht notwendig‘ oder ‚Die Forderung nach Werten ist aktuell nicht zeitgemäß‘ eher überhaupt nicht zu. Sie sehen die Schule als geeigneten Raum, um über das Thema Werte in der Gesellschaft kontrovers zu diskutieren.

Mit Ausnahme der Aussage, dass in einer multikulturellen sowie freiheitlichen Gesellschaft für alle Menschen bestimmte Werte gelten müssen, liegen relevante Unterschiede zwischen den befragten Eltern und Lehrpersonen vor. Die Effektstärken sind Abbildung 21 zu entnehmen. Dabei fällt auf, dass Lehrerinnen und Lehrer den Formulierungen, die einer stärkeren (allgemeinen) Wertorientierung entsprechen, in der Tendenz eher eine höhere Bedeutung zuschreiben als die Eltern.

Abschließend wurden Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer nach der Bedeutung unterschiedlicher Akteure im Kontext der Vermittlung von Werten gefragt (Abb. 22).

Abbildung 22: Akteure der Vermittlung von Werten (Baden-Württemberg)



Anmerkungen: Frage: Bitte geben Sie jeweils an, wie wichtig aus Ihrer Sicht die folgenden Akteure oder Aspekte für die Vermittlung von Werten sind. Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚überhaupt nicht wichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen's d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem Mittelwert der Eltern.

Zentraler Akteur der Vermittlung von Werten ist aus Sicht der Eltern die ‚Familie‘ selbst. Mit bedeutsamem Abstand werden von den Eltern in Baden-Württemberg die ‚Partnerin bzw. der Partner‘, der ‚Einfluss, den ich auf mich selbst habe‘, der ‚Freundeskreis‘ sowie die ‚Schule‘ genannt. Als deutlich weniger wichtig, absolut gesehen aber noch immer als wichtig, nennen die Eltern die ‚Medien‘ und die ‚Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft‘ als Instanzen der Wertevermittlung.

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer schätzen die ‚Familie‘ als zentralen und wichtigsten Akteur bei der Vermittlung von Werten ein. Mit bedeutsamem Abstand nennen Sie den ‚Freundeskreis‘, die ‚Partnerin bzw. den Partner‘, den ‚Einfluss, den ich auf mich selbst habe‘ und die ‚Schule‘. Auffällig ist, dass die Schule als Akteur der Wertevermittlung von den Lehrpersonen

erst an fünfter Stelle genannt wird. Es folgen in der Priorisierung der Akteure mit deutlichem Abstand die ‚Medien‘ und wieder mit Abstand die ‚Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft‘.

Der Vergleich verdeutlicht, dass die Eltern die ‚Partnerin bzw. den Partner‘ als Akteur für die Vermittlung von Werten als weniger wichtig einschätzen als die Lehrerinnen und Lehrer, wobei dieser Unterschied im Vergleich zu den anderen Differenzen beider Gruppen mit Blick auf die Akteure der Wertevermittlung der einzige von hoher Relevanz ist ($d = .37$).

4.3.3 Vertiefende Analysen

Die vertiefenden Analysen thematisieren weitere Zusammenhänge zwischen den Bildungs- und Erziehungszielen. So wird die Bedeutung der Bildungs- und Erziehungsziele in Abhängigkeit von ausgewählten soziodemografischen Merkmalen untersucht (Kap. 4.3.3.1) und der Zusammenhang zwischen berufsspezifischen Wertorientierungen der Lehrpersonen und ihren Bedeutungszuschreibungen an die Bildungs- und Erziehungsziele in Kapitel 4.3.3.2 skizziert.

4.3.3.1 Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen

Im Folgenden werden die Bedeutungszuschreibungen von Eltern und Lehrpersonen an Bildungs- und Erziehungsziele unter Berücksichtigung soziodemografischer Merkmale analysiert. Im Fokus der Analysen stehen dabei das ‚Geschlecht‘, das ‚Alter‘, die ‚Schulform‘, an der die Lehrerinnen und Lehrer arbeiten, der ‚Bildungsabschluss‘ der Eltern und die ‚Konfessionszugehörigkeit‘ sowohl von Eltern als auch von den Lehrpersonen.

Geschlecht

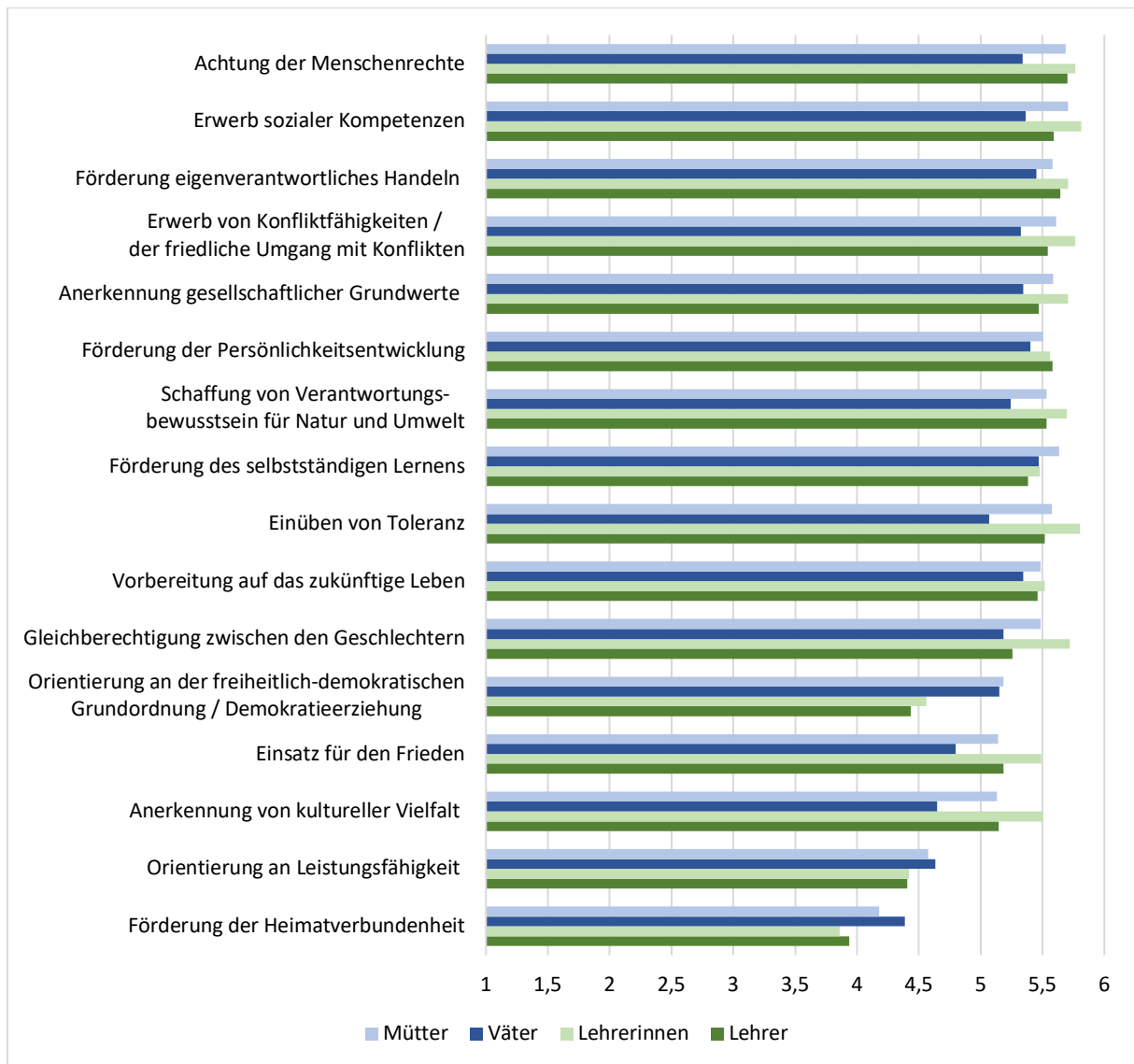
Ein weitergehender Vergleich mit Blick auf die Bedeutung der Bildungs- und Erziehungsziele verdeutlicht hinsichtlich des Geschlechts, dass zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Eltern (Mütter und Väter) und den Lehrerinnen bzw. Lehrern vorliegen. In Abbildung 23 werden die Unterschiede der vier verschiedenen Gruppen abgebildet.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern schulpflichtiger Kinder bezüglich zehn Bildungs- und Erziehungszielen relevante Mittelwertunterschiede ergeben, wobei die Differenz bei folgenden Zielen am höchsten ausfällt: ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘ ($d = .41$), ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ ($d = .46$), ‚Achtung der Menschenrechte‘ ($d = .50$), ‚Erwerb sozialer Kompetenz‘ ($d = .57$) und ‚Einüben von Toleranz‘ ($d = .63$). Dabei schätzen Mütter diese Ziele im Vergleich zu den Vätern als wichtiger ein.

Im Vergleich der Lehrerinnen und Lehrer können acht Bildungs- und Erziehungsziele ausgemacht werden, bezüglich derer sich bedeutsame geschlechtsspezifische Differenzen zeigen, die bei folgenden Zielen am größten ausfallen: ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘ ($d = .42$), ‚Erwerb sozialer Kompetenz‘ ($d = .42$), ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ ($d = .45$), ‚Einüben von Toleranz‘ ($d = .50$) und ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ ($d = .66$). Die Lehrerinnen nehmen die höheren Bedeutsamkeitszuschreibungen vor.

In beiden untersuchten Stichproben (Eltern und Lehrpersonen) erweisen sich die Frauen als generell sensibler für eine hohe Bedeutsamkeitszuschreibung an wertbezogene Bildungs- und Erziehungsziele.

Abbildung 23: Geschlechterunterschiede in der Bedeutsamkeitszuschreibung an Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen aus Sicht von Müttern und Vätern sowie Lehrpersonen in Baden-Württemberg



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. Blau = Eltern (Hellblau: Frauen; Dunkelblau: Männer); Grün = Lehrpersonen (Hellgrün: Frauen; Dunkelgrün: Männer). Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert über alle vier Gruppen.

Alter

Auch zeigen sich altersspezifische Unterschiede unter den befragten Eltern hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 12 zusammenfassend dargestellt. Dabei werden in den Tabellen 12 und 13 für alle Altersgruppen die arithmetischen Mittelwerte sowie die Standardabweichungen berichtet, sowie der p -Wert, der eine Absicherung der Unterschiede gegen den Zufall darstellt. Als Effektstärke wird η^2 berichtet, das einen Hinweis auf die statistische Bedeutsamkeit der Mittelwertunterschiede gibt und wie folgt interpretiert werden kann: $\eta^2 \geq .01$ bis $.05$: ‚kleiner‘ Effekt; $\eta^2 \geq .06$ bis $.13$: ‚mittlerer‘ Effekt; $\eta^2 \geq .14$: ‚großer‘ Effekt (Cohen, 1988).

Tabelle 12: Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen durch Eltern, differenziert nach Altersgruppen (Baden-Württemberg)

Bildungs- und Erziehungsziel	unter 35 Jahre		35-44 Jahre		45-54 Jahre		55 Jahre und älter		p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	4.98	1.31	5.19	1.12	5.22	0.88	4.85	1.41	.765	.008
2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	5.56	0.52	5.36	0.88	5.55	0.66	5.31	0.66	.505	.016
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	5.61	0.51	5.57	0.68	5.55	0.60	5.15	0.58	.471	.017
4. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	5.43	0.72	5.38	0.81	5.43	0.72	5.15	0.72	.851	.006
5. Einüben von Toleranz	5.34	0.84	5.36	0.84	5.36	0.83	4.92	1.17	.678	.011
6. Achtung der Menschenrechte	5.72	0.67	5.45	0.82	5.59	0.62	5.23	0.76	.379	.021
7. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	5.66	0.49	5.42	0.83	5.61	0.61	5.46	0.92	.434	.019
8. Orientierung an Leistungsfähigkeit	4.66	0.86	4.42	1.12	4.76	0.99	4.85	0.84	.278	.027
9. Förderung der Heimatverbundenheit	4.47	1.17	4.48	1.16	3.98	1.33	4.77	1.15	.095	.043
10. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	5.39	0.61	5.42	0.80	5.56	0.59	5.23	0.63	.519	.016
11. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	5.67	0.60	5.36	0.96	5.41	0.67	5.54	0.55	.623	.012
12. Förderung des selbstständigen Lernens	5.49	0.63	5.42	0.85	5.71	0.49	5.62	0.68	.118	.040
13. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	5.72	0.47	5.33	0.85	5.59	0.60	5.31	0.51	.097	.043
14. Einsatz für den Frieden	4.99	1.04	4.86	1.02	5.10	0.86	5.00	0.96	.579	.014
15. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	5.61	0.70	5.37	0.87	5.33	0.95	4.69	1.45	.249	.028
16. Anerkennung von kultureller Vielfalt	4.90	1.24	4.80	1.11	5.05	0.98	4.46	1.40	.426	.019

Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung; p = Signifikanz; η^2 = Eta-Quadrat.

Eine differenzierte, altersspezifische Betrachtung der Einschätzung der Eltern in Baden-Württemberg bezüglich der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen zeigt, dass bei keinem Ziel statistisch signifikante Unterschiede zwischen Altersgruppen vorliegen.

Auch die Gruppe der befragten Lehrerinnen und Lehrer wurde altersspezifisch analysiert. Die Ergebnisse in Tabelle 13 weisen darauf hin, dass es bezogen auf keines der 16 Bildungs- und Erziehungsziele statistisch signifikante Unterschiede zwischen den vier Altersgruppen gibt.

Tabelle 13: *Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen durch Lehrpersonen, differenziert nach Altersgruppen (Baden-Württemberg)*

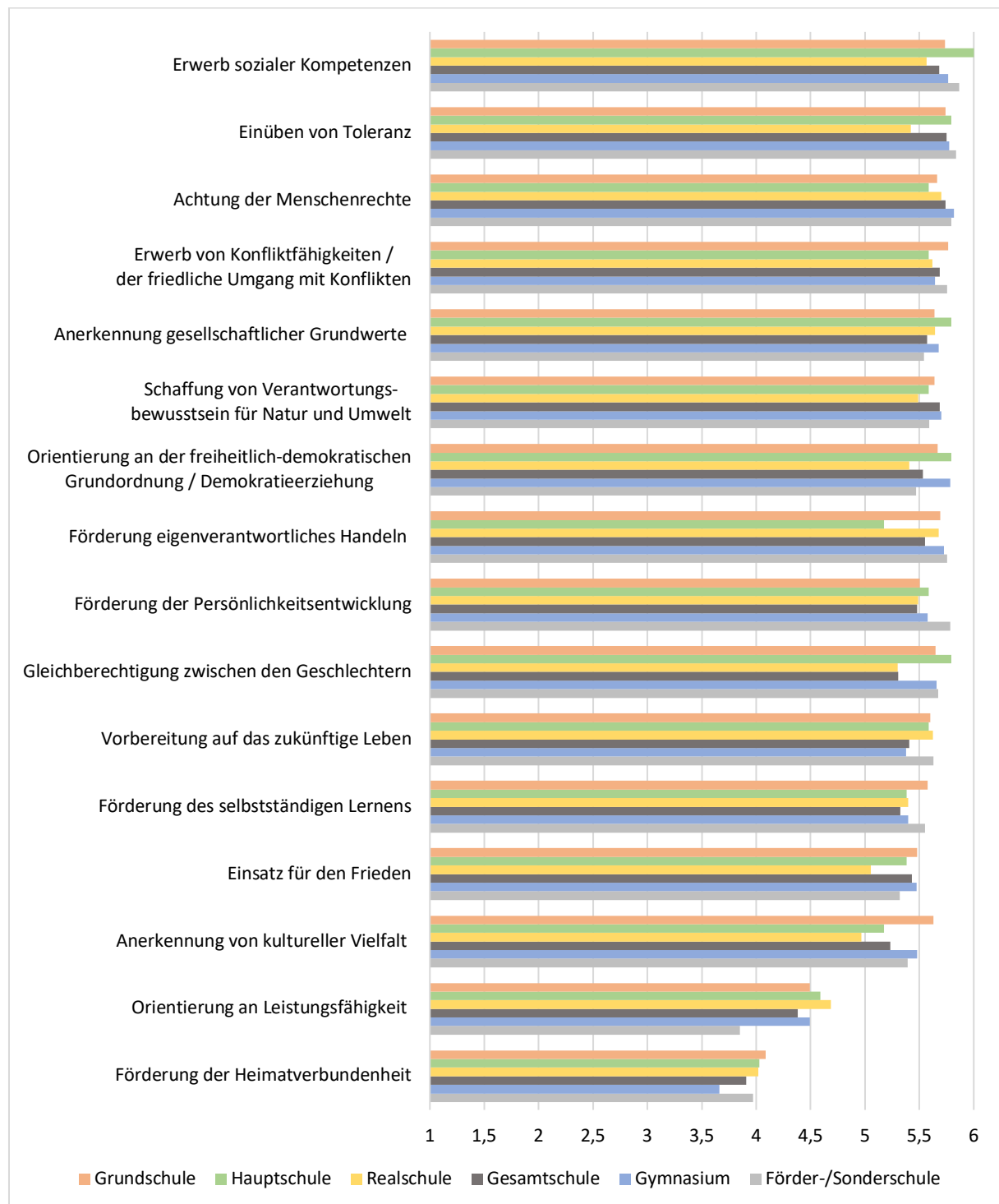
Bildungs- und Erziehungsziel	unter 35 Jahre		35-44 Jahre		45-54 Jahre		55 Jahre und älter		p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	5.57	0.75	5.61	0.65	5.78	0.42	5.54	0.78	.423	.019
2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	5.46	0.57	5.57	0.71	5.58	0.50	5.60	0.66	.847	.005
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	5.65	0.55	5.69	0.51	5.74	0.53	5.77	0.50	.775	.007
4. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	5.42	0.70	5.63	0.61	5.73	0.45	5.67	0.64	.288	.025
5. Einüben von Toleranz	5.52	0.78	5.65	0.61	5.84	0.42	5.71	0.53	.210	.030
6. Achtung der Menschenrechte	5.55	0.70	5.64	0.67	5.83	0.44	5.81	0.50	.143	.035
7. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	5.79	0.49	5.67	0.57	5.72	0.50	5.64	0.61	.690	.010
8. Orientierung an Leistungsfähigkeit	4.29	0.82	4.28	1.00	4.48	1.15	4.49	0.97	.720	.009
9. Förderung der Heimatverbundenheit	4.14	0.77	3.57	1.33	4.09	0.98	3.85	1.31	.232	.028
10. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	5.56	0.68	5.60	0.78	5.73	0.45	5.59	0.60	.679	.010
11. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	5.49	0.81	5.41	0.73	5.58	0.50	5.50	0.73	.808	.006
12. Förderung des selbstständigen Lernens	5.39	0.79	5.54	0.64	5.47	0.82	5.40	0.61	.792	.007
13. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	5.51	0.65	5.63	0.49	5.82	0.44	5.70	0.53	.156	.034
14. Einsatz für den Frieden	5.15	0.90	5.19	0.93	5.42	0.64	5.52	0.74	.121	.038
15. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	5.40	0.82	5.54	0.74	5.72	0.50	5.52	0.74	.367	.021
16. Anerkennung von kultureller Vielfalt	5.52	0.68	5.22	0.94	5.63	0.57	5.27	0.79	.070	.046

Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = „völlig unwichtig“ und 6 = „sehr wichtig“ entspricht. M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung; p = Signifikanz; η^2 = Eta-Quadrat.

Schulform

Auch eine weiterführende Analyse der Stichprobe befragter Lehrerinnen und Lehrer zeigt, dass mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen einige Unterschiede bei der Bedeutungszuschreibung einzelner Bildungs- und Erziehungsziele aufgedeckt werden können. Abbildung 24 stellt den Vergleich der einzelnen Ziele und der unterschiedlichen Schulformen dar.

Abbildung 24: Bedeutungszuschreibung an Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen aus Sicht von Lehrpersonen in Baden-Württemberg, differenziert nach Schulformen



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = „völlig unwichtig“ und 6 = „sehr wichtig“ entspricht. Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert aller sechs Gruppen.

Die Ergebnisse bezüglich schulformspezifischer Unterschiede zur Bedeutungszuschreibung an Bildungs- und Erziehungsziele in Baden-Württemberg verdeutlichen, dass keine größeren signifikanten Differenzen zwischen den befragten Lehrerinnen und Lehrern der einzelnen Schulformen vorliegen. Dennoch weisen gerade die Lehrpersonen der Grundschule bzw. Primarstufe und der Hauptschule tendenziell und im Vergleich zu den Lehrerinnen und Lehrern anderer Schulformen höhere Bedeutungszuschreibungen auf. Aber auch die Lehrpersonen an der Förderschule weisen gerade bezüglich der Bedeutungszuschreibungen an die Ziele ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘, ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ oder ‚Erwerb sozialer Kompetenz‘ hohe Werte auf.

Statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede zeigen sich in der vorliegenden Länderstichprobe allerdings nur bezogen auf das Ziel ‚Anerkennung kultureller Vielfalt‘ ($p = .03$; $\eta^2 = .081$). Hier weisen die Grundschullehrpersonen die höchste und die Realschullehrpersonen die niedrigste Bedeutungszuschreibung auf.

Bildungsabschluss (Eltern)

Unterschiede unter Berücksichtigung des Bildungsabschlusses der befragten Eltern zeigen sich ebenfalls hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 14 zusammenfassend dargestellt. Dabei werden für alle berichteten Gruppen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen die arithmetischen Mittelwerte, die Standardabweichungen, der p -Wert und η^2 berichtet.

Tabelle 14: *Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen durch Eltern, differenziert nach Bildungsabschluss (Baden-Württemberg)*

Bildungs- und Erziehungsziel	Haupt-/ Volksschulabschluss		Mittlere Reife		Abitur		Fach-/ Hochschulstudium		p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	5.00	1.31	5.08	1.14	5.25	1.07	5.36	0.69	.575	.014
2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	5.56	0.64	5.52	0.76	5.26	0.90	5.51	0.60	.400	.021
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	5.39	0.57	5.56	0.61	5.48	0.78	5.66	0.54	.528	.016
4. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	5.27	0.88	5.40	0.75	5.30	0.89	5.52	0.56	.639	.012
5. Einüben von Toleranz	5.30	0.66	5.38	0.74	5.20	1.17	5.55	0.60	.409	.020
6. Achtung der Menschenrechte	5.61	0.57	5.60	0.62	5.40	1.02	5.56	0.60	.616	.013
7. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	5.42	0.69	5.54	0.71	5.42	0.91	5.63	0.49	.640	.012
8. Orientierung an Leistungsfähigkeit	4.78	0.98	4.69	1.02	4.32	1.09	4.63	1.09	.374	.022
9. Förderung der Heimatverbundenheit	4.32	1.22	4.51	1.25	4.24	1.09	3.68	1.29	.021	.067

10. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	5.43	0.58	5.51	0.59	5.32	0.95	5.61	0.63	.383	.022
11. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	5.59	0.62	5.46	0.83	5.18	0.94	5.50	0.63	.283	.027
12. Förderung des selbstständigen Lernens	5.56	0.64	5.54	0.64	5.51	0.97	5.64	0.49	.905	.004
13. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	5.58	0.58	5.48	0.66	5.37	0.99	5.59	0.55	.636	.012
14. Einsatz für den Frieden	5.03	0.91	4.97	0.95	4.84	1.11	5.09	0.83	.784	.008
15. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	5.58	0.58	5.40	0.94	5.04	1.13	5.54	0.66	.124	.040
16. Anerkennung von kultureller Vielfalt	4.81	1.21	4.91	1.02	4.80	1.27	5.18	0.90	.497	.017

Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung; p = Signifikanz; η^2 = Eta-Quadrat.

Eine differenzierte Betrachtung der Einschätzung der Eltern bezüglich der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen zeigt getrennt nach deren Bildungsabschluss, dass bei dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen mindestens zwei der vier Gruppen identifiziert werden kann ($\eta^2 = .067$). So schreiben Eltern mit Abschluss der mittleren Reife diesem Ziel die höchste Bedeutung und Eltern mit einem Fach- oder Hochschulstudium die geringste Bedeutung zu.

Konfessionszugehörigkeit

Bei der Analyse der Bildungs- und Erziehungsziele in Baden-Württemberg nach konfessions-spezifischen Unterschieden zeigen sich bei einer Gruppierung der Daten nach ‚evangelisch‘, ‚katholisch‘ und ‚anderer / keiner Religionsgemeinschaft angehörig‘ keine Unterschiede bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen, sowohl bei den befragten Eltern als auch Lehrpersonen.

4.3.3.2 Assoziation von Wertorientierungen auf die Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen

Eine weitere Analyse zeigt in Tabelle 15 die Zusammenhänge zwischen den berufsspezifischen Werten als jeweils unabhängiger Variable mit den einzelnen Bildungs- und Erziehungszielen als abhängiger Variable. Die relevanten statistischen Kennwerte in der Tabelle werden in deren Anmerkungen weitergehend erläutert.

Die Ergebnisse in Tabelle 15 verdeutlichen, dass die vier berufsspezifischen Werte ‚Fürsorge‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Verantwortung‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ im Zusammenhang mit der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer stehen. Dabei können diese Zusammenhänge nach gängigen Maßstäben als klein bis moderat beschrieben werden (aufgeklärte Varianz zwischen 2.9% und 14.6%). Auch wird ersichtlich, dass bei vielen Zielen ‚Fürsorge‘ zur Aufklärung der Varianz beiträgt, z.B. bezüglich

der ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘, dem ‚Einsatz für den Frieden‘, der ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘, oder der ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘.

Der Wert ‚Gerechtigkeit‘ ist alleine mit dem Ziel ‚Achtung der Menschenrechte‘ assoziiert und ‚Wahrhaftigkeit‘ mit dem Ziel ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘ sowie mit dem Ziel ‚Vorbereitung auf das künftige Leben‘.

Tabelle 15: Zusammenhang berufsspezifischer Werte von Lehrpersonen und der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg

Bildungs- und Erziehungsziel	Fürsorge	Gerechtigkeit	Verantwortung	Wahrhaftigkeit	<i>p</i>	<i>R</i> ²
	β	β	β	β		
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	.114	.160	-.035	.190	< .001	.116
2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	.281**	.027	.044	.012	< .001	.099
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	.244**	.004	.090	.098	< .001	.119
4. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	.227**	.026	-.058	.112	< .001	.071
5. Einüben von Toleranz	.123	-.039	.082	.154	< .001	.092
6. Achtung der Menschenrechte	.044	.229*	-.066	.058	< .001	.060
7. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	.074	.097	-.039	.081	< .001	.029
8. Orientierung an Leistungsfähigkeit	-.046	.053	.105	.087	< .001	.039
9. Förderung der Heimatverbundenheit	.102	.102	.120	-.097	< .001	.044
10. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	.123	.056	.143	.061	.001	.087
11. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	.104	-.032	-.037	.256*	< .001	.070
12. Förderung des selbstständigen Lernens	.114	.223*	.064	-.051	< .001	.087
13. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	.161	.072	-.012	.262**	.001	.146
14. Einsatz für den Frieden	.285**	.006	.095	-.006	.003	.110
15. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	.233**	.084	-.011	.077	.006	.093
16. Anerkennung von kultureller Vielfalt	.234**	-.002	-.136	.138	< .001	.065

Anmerkungen: β = standardisierter Regressionskoeffizient. Signifikanzniveau: * p = .05, ** p = .01, *** p < .001. R^2 = Gütemaß, das den Anteil der aufgeklärten Varianz der jeweils abhängigen Variable (Bildungs- und Erziehungsziel) angibt, die durch die unabhängigen Variablen (berufsspezifische Werte, Fürsorge, Gerechtigkeit, Verantwortung und Wahrhaftigkeit) erklärt werden ($R^2 \geq .01$ bis .08 ‚kleiner‘ Effekt; $R^2 \geq .09$ bis .24 ‚mittlerer‘ Effekt; $R^2 \geq .25$ ‚großer‘ Effekt).

4.3.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse erfolgt eine Orientierung anhand der unterschiedlichen Ergebnisteilbereiche der Studie: 1) Bildungs- und Erziehungsziele, 2) Wertorientierungen und 3) Werterziehungsstile sowie 4) allgemeine Wertedebatte.

Bildungs- und Erziehungsziele

Aufgrund des natürlichen Rechts der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder und der beruflichen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, die neben dem Unterrichten u.a. auch das Erziehen umfassen, scheint der Vergleich der Bedeutsamkeit einzelner, in den Schulgesetzen verankerter Bildungs- und Erziehungsziele im Vergleich zu bisherigen Studien (vgl. Kap. 2.1) als weiterführend. Wenngleich von den befragten Eltern und Lehrpersonen in Baden-Württemberg fast allen 16 erfassten Bildungs- und Erziehungszielen eine große Bedeutung zugeschrieben wird, werden von diesen Zielen nur zehn explizit im Landesschulgesetz erwähnt. Nicht explizit werden die ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘, die ‚Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt‘, die ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘, die ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘, die ‚Förderung des selbstständigen Lernens‘ sowie der ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten‘ im Landesschulgesetz Baden-Württembergs als Bildungs- und Erziehungsziele aufgeführt. Die Ziele ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ oder ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ erscheinen für die befragten Eltern und Lehrpersonen auch am wenigsten von Bedeutung zu sein. Darüber hinaus erfährt auch das Ziel ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ im Vergleich zu den anderen Zielen eine sehr geringe Bedeutungszuschreibung. Wenngleich die Zustimmung zur Bedeutsamkeit der einzelnen Ziele durch Eltern und Lehrpersonen relativ hoch ausfällt, schätzen die Lehrpersonen im Vergleich zu den Eltern fast alle Ziele als bedeutsamer ein.

Im Vergleich zur Bedeutsamkeitszuschreibung an die Bildungs- und Erziehungsziele wird das Erreichen der Ziele in Schule und Unterricht im Mittel geringer eingeschätzt, wobei die Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen deutlich geringer ausfallen. Es ist zu konstatieren, dass Eltern und Lehrpersonen tendenziell unterschiedlicher Meinung bezüglich der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen sind, wenngleich diesen von beiden Gruppen insgesamt eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Zugleich besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Bildungs- und Erziehungsziele nicht in dem Maße auch an den Schulen umgesetzt werden, wie dies aufgrund der Bedeutsamkeitszuschreibung offenbar gewünscht ist.

In den weiterführenden Analysen zeigen sich zudem auch geschlechtsspezifische Unterschiede, wobei Väter die Bildungs- und Erziehungsziele im Vergleich zu den Müttern als weniger bedeutsam einschätzen. Die größten Unterschiede zeigen sich bei den Zielen ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘, ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘, ‚Achtung der Menschenrechte‘, ‚Erwerb sozialer Kompetenz‘ und ‚Einüben von Toleranz‘. Auch Lehrer schätzen im Vergleich zu den Lehrerinnen einige Bildungs- und Erziehungsziele als weniger wichtig ein, wobei die größten Differenzen bei den Zielen ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘, ‚Erwerb sozialer Kompetenz‘, ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘, ‚Einüben von Toleranz‘ und ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ auftreten.

Die schulformspezifischen Unterschiede, auf die auch schon Seibert (2009) hinweist, fallen eher gering aus, wobei bei den befragten Lehrpersonen in Baden-Württemberg nur bei einem Ziel ein statistisch signifikanter Unterschied bezüglich des Ziels ‚Anerkennung von kultureller

Vielfalt' auftritt und sich dabei die größte Differenz zwischen den Lehrpersonen an der Grundschule und jenen an der Realschule zeigt.

Mit Blick auf einen altersspezifischen Vergleich zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede bei der Bedeutungszuschreibung der Bildungs- und Erziehungsziele durch die Eltern und Lehrpersonen. Auch können keine Unterschiede bezüglich unterschiedlicher Konfessionszugehörigkeiten aufgedeckt werden. Allerdings zeigt sich bei den befragten Eltern unter Berücksichtigung des jeweiligen Bildungsabschlusses ein Unterschied bei der Bedeutungszuschreibung des Ziels 'Förderung der Heimatverbundenheit'. Hier schreiben Eltern mit einem Schulabschluss der 'Mittleren Reife' dem Ziel die höchste Bedeutung zu, wohingegen Eltern mit dem Bildungsabschluss 'Fach- oder Hochschulstudium' diesem Ziel die geringste Bedeutung zuschreiben.

Wertorientierungen

Mit Blick auf die erfassten allgemeinen Wertorientierungen zeigt sich grundsätzlich eine hohe Übereinstimmung im Vergleich zwischen den selbsteingeschätzten Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg zur Gesamtbevölkerung in Deutschland, wenngleich die befragten Lehrpersonen eine bedeutsam höhere Ausprägung bezüglich des 'Universalismus' aufweisen und eine bedeutsam geringere Zustimmung zu den Wertorientierungen 'Tradition', 'Sicherheit' und 'Hedonismus'. Mit Ausnahme einer bedeutsam höheren Ausprägung bei 'Benevolenz' unterscheiden sich die befragten Lehrpersonen in Baden-Württemberg kaum von den Wertorientierungen, die sich Eltern von Lehrpersonen wünschen. Diese Befunde können dahingehend gedeutet werden, dass sich die Lehrpersonen in Baden-Württemberg hinsichtlich einiger motivationaler Werttypen von der Gesamtbevölkerung in Deutschland unterscheiden und sich hierin regionale Unterschiede bezüglich präferierter Wertorientierungen widerspiegeln.

Ein genauerer Blick auf die berufsspezifischen Wertorientierungen zeigt, dass sich die Eltern hinsichtlich der gewünschten Orientierung und die Lehrpersonen bezüglich ihrer Selbsteinschätzung bezogen auf den Wert 'Fürsorge' und 'Wahrhaftigkeit' nicht unterscheiden. Erwartungen der Eltern und die Orientierung der Lehrpersonen im beruflichen Handeln entsprechen sich. Unterschiede und damit einhergehend höhere Erwartungen der Eltern zeigen sich bei den Werten 'Gerechtigkeit' und 'Verantwortung'. Hier schätzen die Lehrpersonen die Wertorientierung in ihrem eigenen beruflichen Handeln geringer ein als die von Eltern diesbezüglich an sie gerichteten Erwartungen. Möglicherweise erwarten Eltern gerade mit Blick auf die Leistungsbewertung von Lehrpersonen ein hohes Maß an Gerechtigkeit. Die mit den beiderseits hohen Zustimmungen verbundenen Orientierungsrichtlinien im Denken, Fühlen und Handeln (vgl. Kap. 2.2) der Lehrpersonen scheint damit sehr hoch ausgeprägt und generell den Erwartungen der Eltern zu entsprechen.

Werterziehungsstile

Bei den Werterziehungsstilen scheinen die größten Unterschiede zwischen den von den Eltern als sinnvoll eingeschätzten Stilen und den von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht praktizierten Stilen vorzuliegen. In der Tendenz verfolgen die Lehrpersonen in der Regel am ehesten den progressiven Moralerziehungsansatz, der auch von den Eltern am ehesten als sinnvoll für die Wertevermittlung eingeschätzt wird. Die geringste Zustimmung von Eltern erhält der Vorbildansatz. Die Lehrerinnen und Lehrer rekurren im Unterricht am wenigsten

auf den romantischen Werterziehungsansatz. Wenngleich dies mit der Studie nicht erfasst wurde, könnte eine intensivere Auseinandersetzung mit den Werterziehungsstilen vermutlich auch dazu führen, dass der eine oder andere Ansatz im Unterricht der Lehrpersonen eher verfolgt und für die Werterziehung genutzt wird.

Allgemeine Wertedebatte

Sowohl Eltern schulpflichtiger Kinder als auch Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg stimmen der Aussage zu, dass die allgemeinen Menschenrechte, wie sie im Grundgesetz festgeschrieben sind, für alle Menschen in Deutschland gelten sollten. Ebenfalls müssen aus ihrer Sicht in einer multikulturellen und freiheitlichen Gesellschaft wie der deutschen bestimmte Werte für alle Menschen gelten. Eine Aussage, welche Werte dies genau sind, kann über die im Grundgesetz verankerten Menschenrechte hinaus nicht gesagt werden.

Eine hohe Ablehnung haben unter anderem die Aussagen erfahren, dass mit Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in Deutschland eine Diskussion über Werte nicht notwendig sei und die Forderung nach Werten aktuell nicht zeitgemäß sei. Es zeigt sich zwar, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu den Eltern statistisch signifikant in fast allen Aussagen unterscheiden, aber insgesamt die Tendenz vorliegt, dass beide Gruppen die Diskussion um Werte in der Gesellschaft befürworten und für wichtig erachten. Dabei wird die Schule für Schülerinnen und Schüler als geeigneter Raum erachtet, um über das Thema Werte in der Gesellschaft kontrovers zu diskutieren. Der Schule kommt also sowohl aus Sicht der Eltern als auch der Lehrpersonen eine wichtige Rolle bei der Auseinandersetzung mit Werten zu.

Dies spiegelt sich auch in der Frage nach den Akteuren der Wertevermittlung wider. Die Familie ist aus Sicht der Eltern und Lehrpersonen der wichtigste Akteur hinsichtlich der Vermittlung von Werten. Dies bestätigt auch Ergebnisse aus anderen Studien (vgl. Kap. 2). Darüber hinaus werden auch die Partnerin / der Partner, das Individuum selbst, der Freundeskreis sowie die Schule als wichtige Akteure in der Vermittlung von Werten eingeschätzt. Als weniger bedeutsam werden die Medien und die Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft von Eltern als Institution bei der Wertevermittlung angesehen, wenngleich auch diese absolut gesehen auch als relevant für die Wertevermittlung eingeschätzt werden. Letzteres dürfte auch darauf zurückzuführen sein, dass knapp 40 Prozent der befragten Eltern und 27 Prozent der Lehrpersonen einer ‚anderen‘ bzw. ‚keiner Religionsgemeinschaft‘ angehören.

4.4 Länderbericht Nordrhein-Westfalen

Neben einer Auswertung der Daten mit einem Fokus auf die gesamtdeutsche Stichprobe werden im Folgenden landesspezifische Auswertungen für Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Zu Beginn werden die Bildungs- und Erziehungsziele Nordrhein-Westfalens noch einmal explizit vorgestellt (Kap. 4.4.1), um hieran anschließend die landesspezifischen Ergebnisse in den Kapiteln 4.4.2 (deskriptive Befunde) und 4.4.3 (vertiefende Analysen) in Anlehnung an die Struktur der vorherigen Kapitel darzustellen. Im abschließenden Kapitel 4.4.4 erfolgt eine knappe Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.

4.4.1 Allgemeine Einführung und landesspezifische Bildungs- und Erziehungsaufträge der Schule

Die Bildungs- und Erziehungsaufträge des Landes Nordrhein-Westfalen sind in Landesverfassung und Schulgesetz spezifiziert. Für die Analyse und Befragung wurden allerdings die entsprechenden Dokumente *aller* Bundesländer herangezogen (vgl. Kap. 3.2). Für Nordrhein-Westfalen finden folgende Bildungs- und Erziehungsziele explizit Erwähnung (Tab. 16).

Tabelle 16: *Bildungs- und Erziehungsziele, die explizit im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen Erwähnung finden*

Bildungs- und Erziehungsziel	Nennung
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	x
2. Einüben von Toleranz	x
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	x
4. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	x
5. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	x
6. Anerkennung von kultureller Vielfalt	x
7. Einsatz für den Frieden	x
8. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	x
9. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	x
10. Achtung der Menschenrechte	x
11. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	x
12. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	x
13. Orientierung an Leistungsfähigkeit	x
14. Förderung der Heimatverbundenheit	x
15. Förderung des selbstständigen Lernens	x
16. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	–

Anmerkung: Ein ‚x‘ markiert mindestens eine Nennung in der Landesverfassung und / oder im Schulgesetz. Ein ‚–‘ verweist hingegen auf keine Nennung.

Wenngleich bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele nicht explizit im Schulgesetz Erwähnung finden, bedeutet dies nicht, dass die nicht erwähnten Ziele nicht in anderen Dokumenten wie z.B. dem Bildungsplan festgeschrieben sind oder von den befragten Eltern bzw. Lehrpersonen möglicherweise gleichwohl als wichtig eingeschätzt wurden (vgl. Kap. 4.4.2.1).

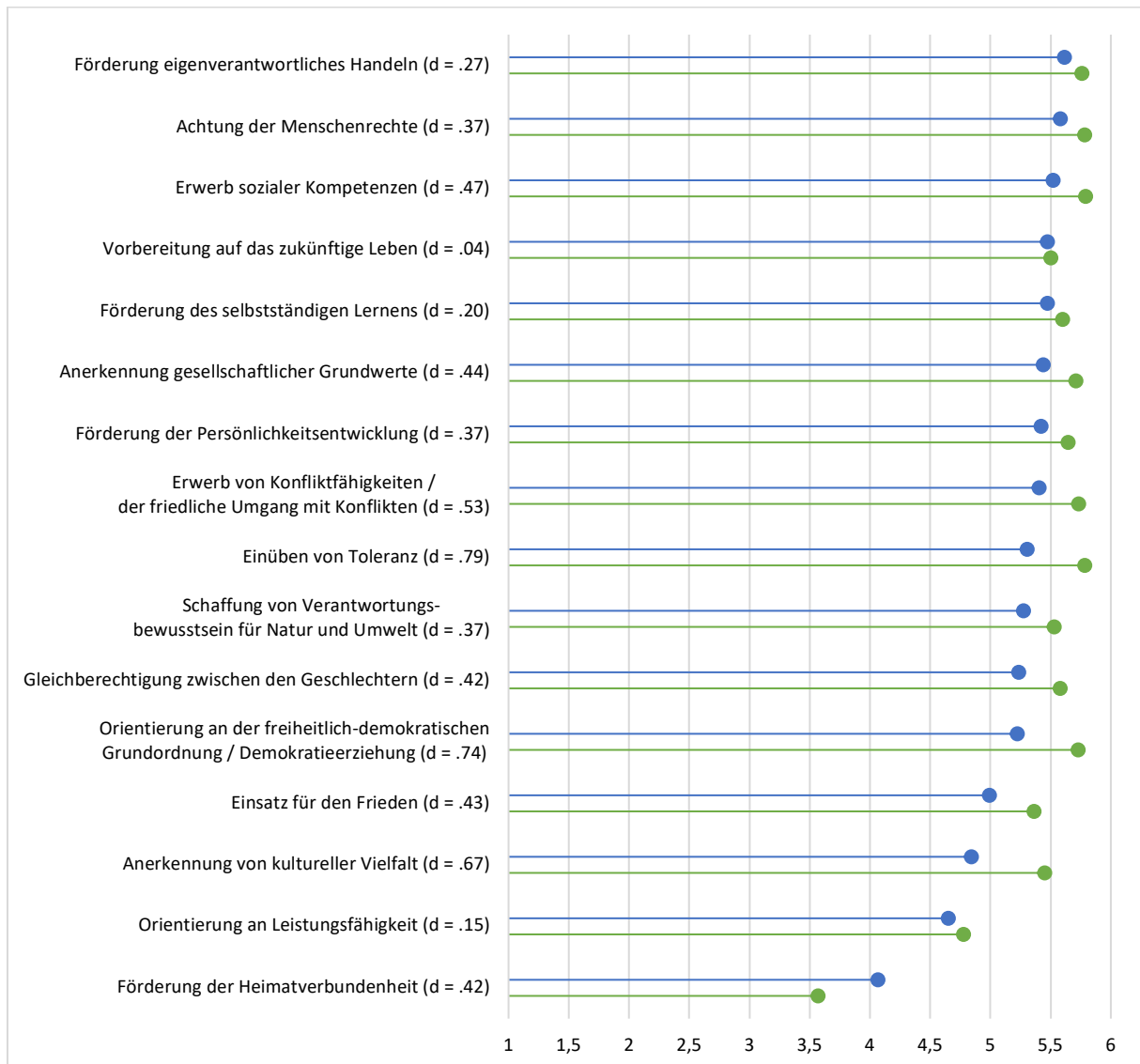
4.4.2 Deskriptive Befunde

Die deskriptiven Befunde aus der repräsentativen Elternbefragung sowie der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen orientieren sich am Aufbau der schriftlichen Befragung. Eine Darstellung der Bildungs- und Erziehungsziele von Eltern und Lehrpersonen erfolgt in Kap. 4.4.2.1. Es schließen sich die Ergebnisdarstellungen zu den Wertorientierungen (Kap. 4.4.2.2) sowie den Werterziehungsstilen (Kap. 4.4.2.3) an. Abschließend werden die Ergebnisse zur allgemeinen Wertedebatte gezeigt (Kap. 4.4.2.4).

4.4.2.1 Bildungs- und Erziehungsziele von Eltern und Lehrpersonen

Die unterschiedliche Bedeutungszuschreibung an die Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen ist in Abbildung 25 dargestellt. Je höher der Wert ausfällt, desto wichtiger erscheint den Eltern und den Lehrpersonen das Bildungs- und Erziehungsziel, wobei die Reihenfolge der Ziele nach abnehmender Wichtigkeit (orientiert an der Elternstichprobe) erfolgt.

Abbildung 25: Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen aus Sicht von Eltern und Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen



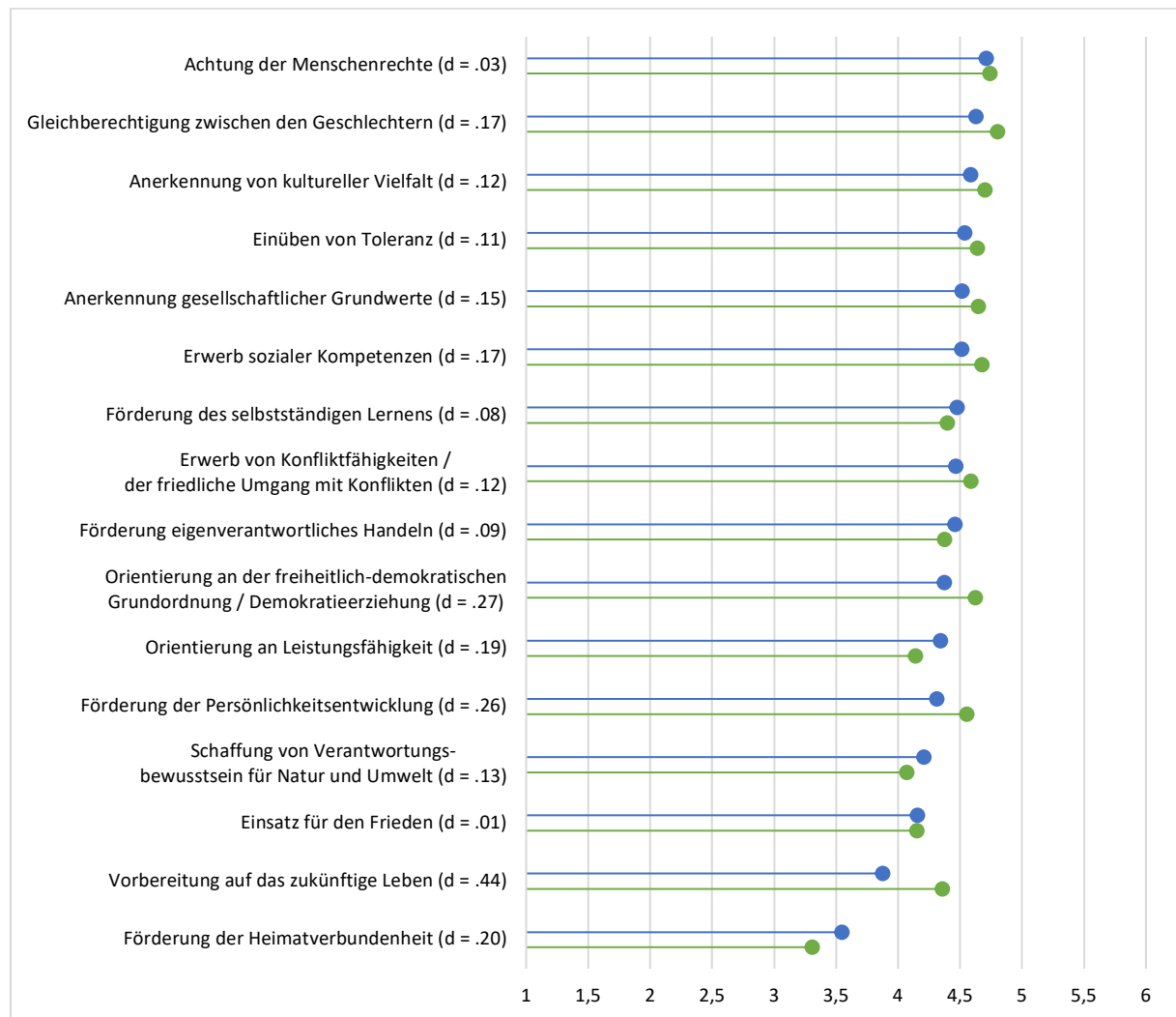
Anmerkungen: Frage: Wie wichtig ist es aus Ihrer Sicht, dass die einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen vermittelt werden? Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Eltern.

Bei der Bedeutungseinschätzung der Bildungs- und Erziehungsziele zeigt sich bezüglich der Eltern in Nordrhein-Westfalen, dass diese in der Tendenz fast allen Zielen eine hohe Bedeutung zuschreiben, wobei die geringste Bedeutung dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ zugeschrieben wird. Die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrern misst den genannten Bildungs- und Erziehungszielen ebenfalls eine hohe Bedeutung zu, wobei die höchste Bedeutungseinschätzung bezogen auf die Ziele ‚Achtung der Menschenrechte‘ und ‚Einüben von Toleranz‘ vorliegt.

Insgesamt zeigen sich bei 14 von 16 Zielen deutliche Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen. Die größte Differenz zeigt sich bei den Zielen ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ ($d = .67$), ‚Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung‘ ($d = .74$) und ‚Einüben von Toleranz‘ ($d = .79$).

Des Weiteren wurden die Eltern und Lehrpersonen auch danach gefragt, inwieweit die jeweiligen Bildungs- und Erziehungsziele an der Schule (ihres Kindes) erreicht werden. Die Ergebnisse sind im Vergleich der beiden Gruppen in Abbildung 26 dargestellt.

Abbildung 26: Einschätzung der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen aus Sicht von Eltern und Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen



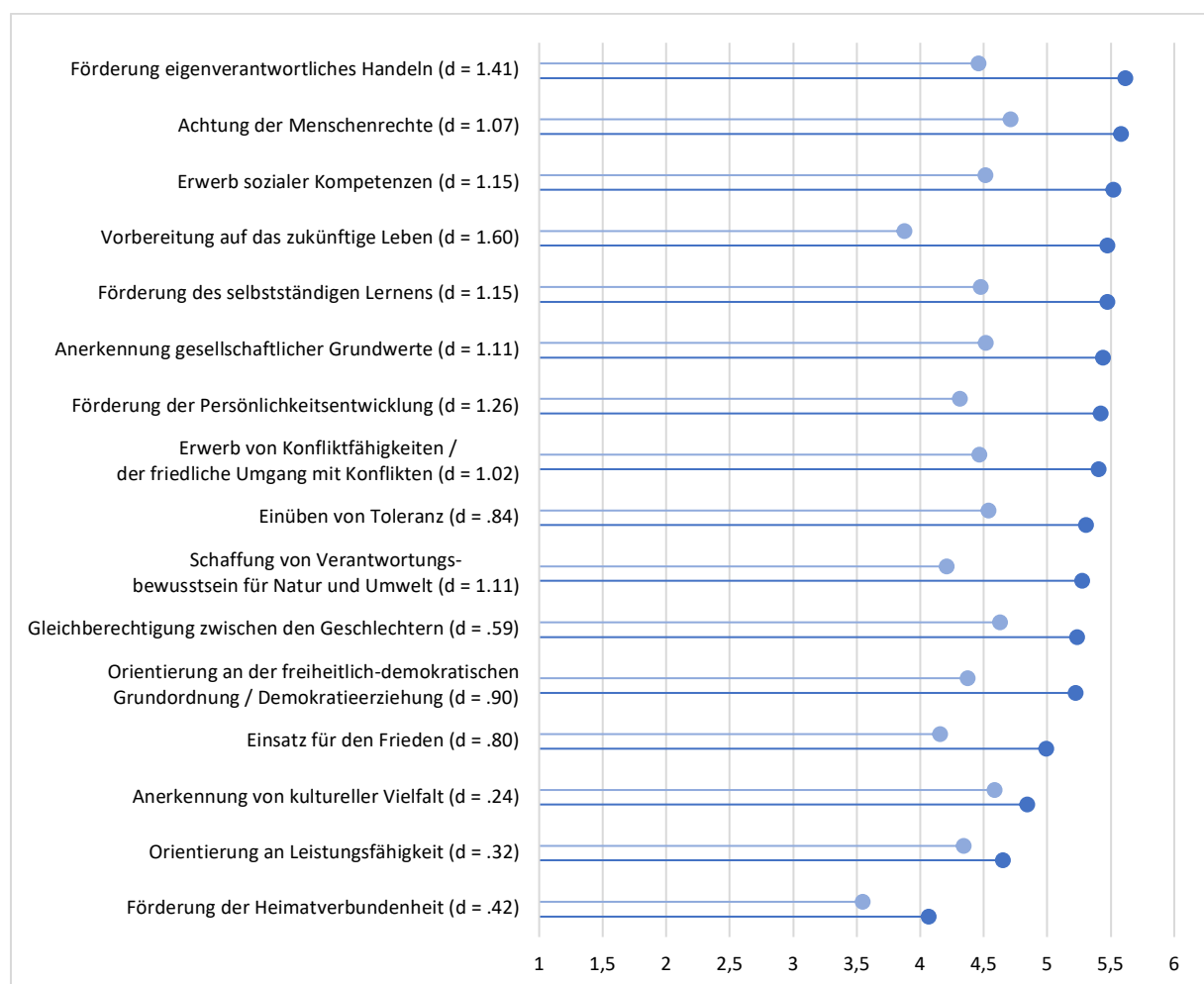
Anmerkungen: Frage: Bitte geben Sie an, wie gut die jeweiligen Bildungs- und Erziehungsziele an der Schule Ihres Kindes / an Ihrer Schule alles in allem erreicht werden. Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚wird überhaupt nicht erreicht‘ und 6 = ‚wird voll und ganz erreicht‘ entspricht. d = Effektstärke (Cohen's d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Eltern.

Bei der Einschätzung der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele zeigt sich bei den Eltern in Nordrhein-Westfalen in der Tendenz eine relativ hohe Zustimmung zu allen Zielen, wenngleich diese nicht die höchsten Ausprägungen aufweisen, sondern jeweils zwischen dem theoretischen Mittelwert und dem Maximalwert liegen. Am ehesten sehen die Eltern die Ziele ‚Achtung der Menschenrechte‘ und ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ an der Schule ihres Kindes umgesetzt. Die Gruppe der befragten Lehrerinnen und Lehrer weist in der

Tendenz eine ähnliche Ausprägung auf und auch die Lehrpersonen sehen am ehesten die Ziele ‚Achtung der Menschenrechte‘ und ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ an ihrer Schule umgesetzt. Am wenigsten sehen sie hingegen die Ziele ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und ‚Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt‘ umgesetzt.

Ein Vergleich beider Gruppen zeigt bezogen auf drei von 16 Zielen deutliche Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen. Die größten Unterschiede, die auch statistisch bedeutsam sind, zeigen sich bei den Zielen ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘ ($d = .26$), ‚Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung‘ ($d = .27$) und ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ ($d = .44$), wobei die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer diese drei Ziele eher umgesetzt sieht als die Eltern.

Abbildung 27: Differenz zwischen Bedeutungszuschreibung und eingeschätzter Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen ihres Kindes aus Sicht von Eltern in Nordrhein-Westfalen



Anmerkungen: Dunkelblau = Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht); Hellblau = eingeschätzte Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚wird überhaupt nicht erreicht‘ und 6 = ‚wird voll und ganz erreicht‘ entspricht). d = Effektstärke (Cohen's d). Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen.

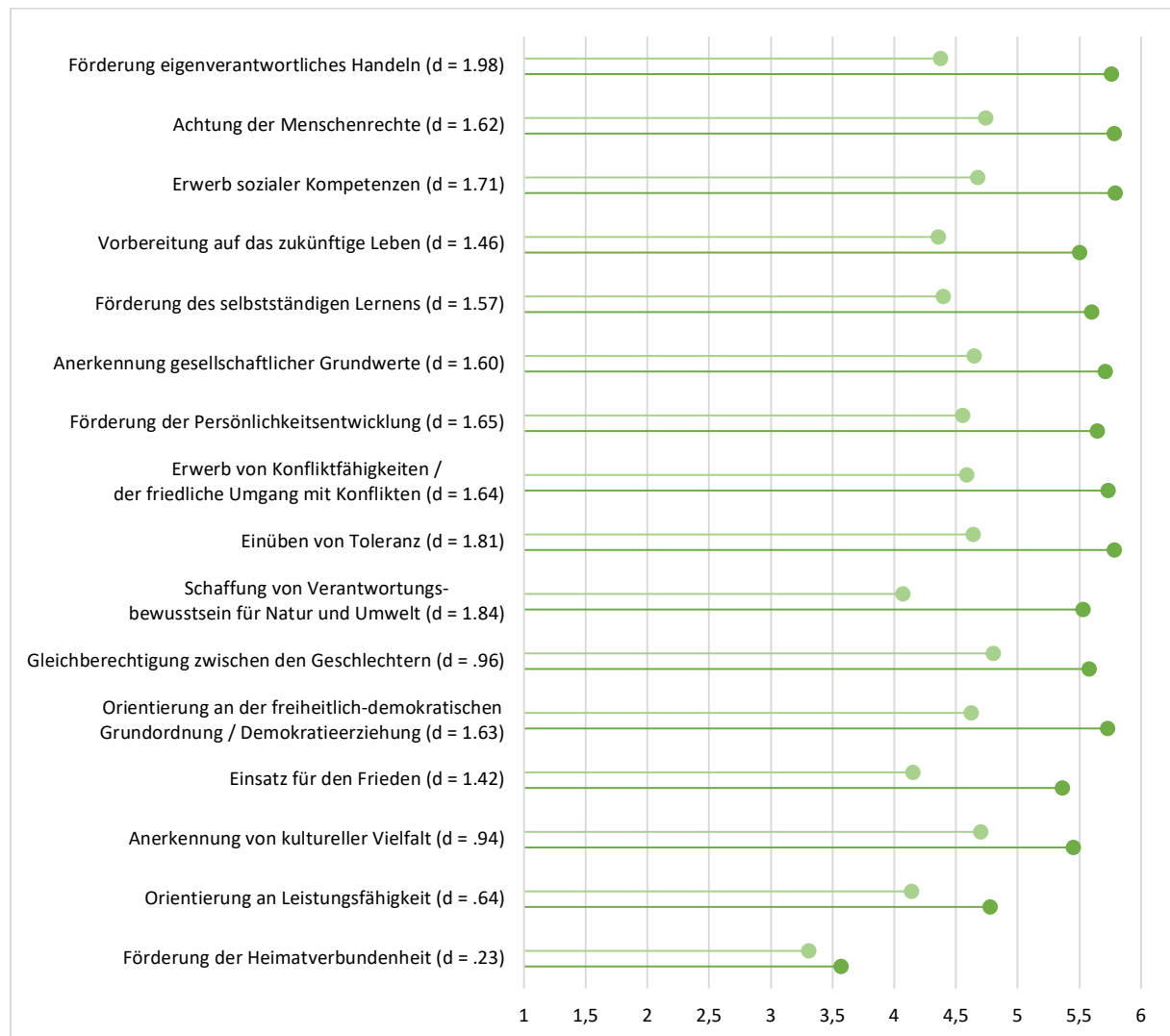
Die Differenz zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Eltern ist in Abbildung 27 beschrieben.

Der Vergleich zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Eltern verdeutlicht, dass kein Ziel aktuell in dem Maße umgesetzt wird, wie es hinsichtlich der Bedeutungszuschreibung eingeschätzt wird. Bei

allen Zielen können bedeutsame Mittelwertunterschiede identifiziert werden. Dabei zeigen sich die größten Unterschiede bei den Zielen ‚Förderung des selbstständigen Lernens‘ ($d = 1.52$), ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘ ($d = 1.26$), ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ ($d = 1.41$) und ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ ($d = 1.60$).

Aus Sicht der Lehrpersonen lassen sich die korrespondierenden Ergebnisse der Differenz zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele wie folgt darstellen (Abb. 28).

Abbildung 28: Differenz zwischen Bedeutungszuschreibung und eingeschätzter Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an ihren Schulen aus Sicht von Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen



Anmerkungen: Dunkelgrün = Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht); Hellgrün = eingeschätzte Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen (Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚wird überhaupt nicht erreicht‘ und 6 = ‚wird voll und ganz erreicht‘ entspricht). d = Effektstärke (Cohen's d). Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen aus Perspektive der Eltern (vgl. Abb. 27).

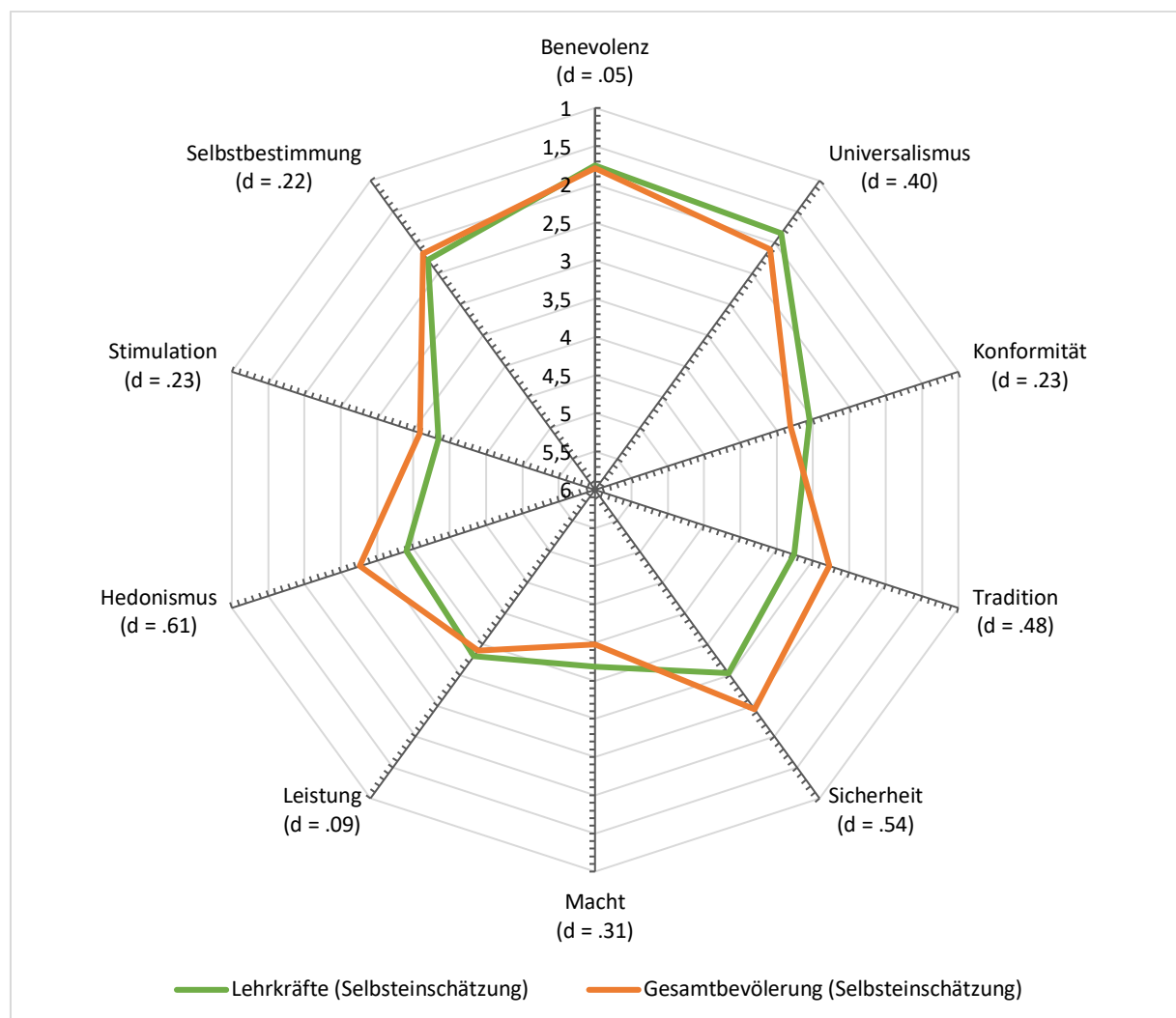
Der Vergleich zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen verdeutlicht, dass kein Ziel aktuell in dem Maße umgesetzt wird, wie es angesichts der Bedeutungszuschreibung von den Befragten offenbar gewünscht wird. Bei allen Zielen können bedeutsame Mittelwertunterschiede identifiziert werden. Dabei zeigen sich die größten Unterschiede

zwischen der Bedeutungszuschreibung und der eingeschätzten Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele aus Sicht der Lehrpersonen bei den Zielen ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘ ($d = 1.71$), ‚Einüben von Toleranz‘ ($d = 1.81$), ‚Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt‘ ($d = 1.84$) und ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ ($d = 1.98$).

4.4.2.2 Allgemeine und berufsspezifische Wertorientierungen von Lehrpersonen

Die Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen wurden mittels des PVQ (vgl. Kap. 3.2) nach ihren Wertorientierungen befragt, die zu zehn motivationalen Werttypen zusammengefasst wurden und Abbildung 29 entnommen werden können. Dabei erfolgt ein Vergleich mit der Gesamtbevölkerung in Deutschland auf Grundlage des 8. European Social Survey (2016).

Abbildung 29: Vergleich der Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen mit der Gesamtbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland

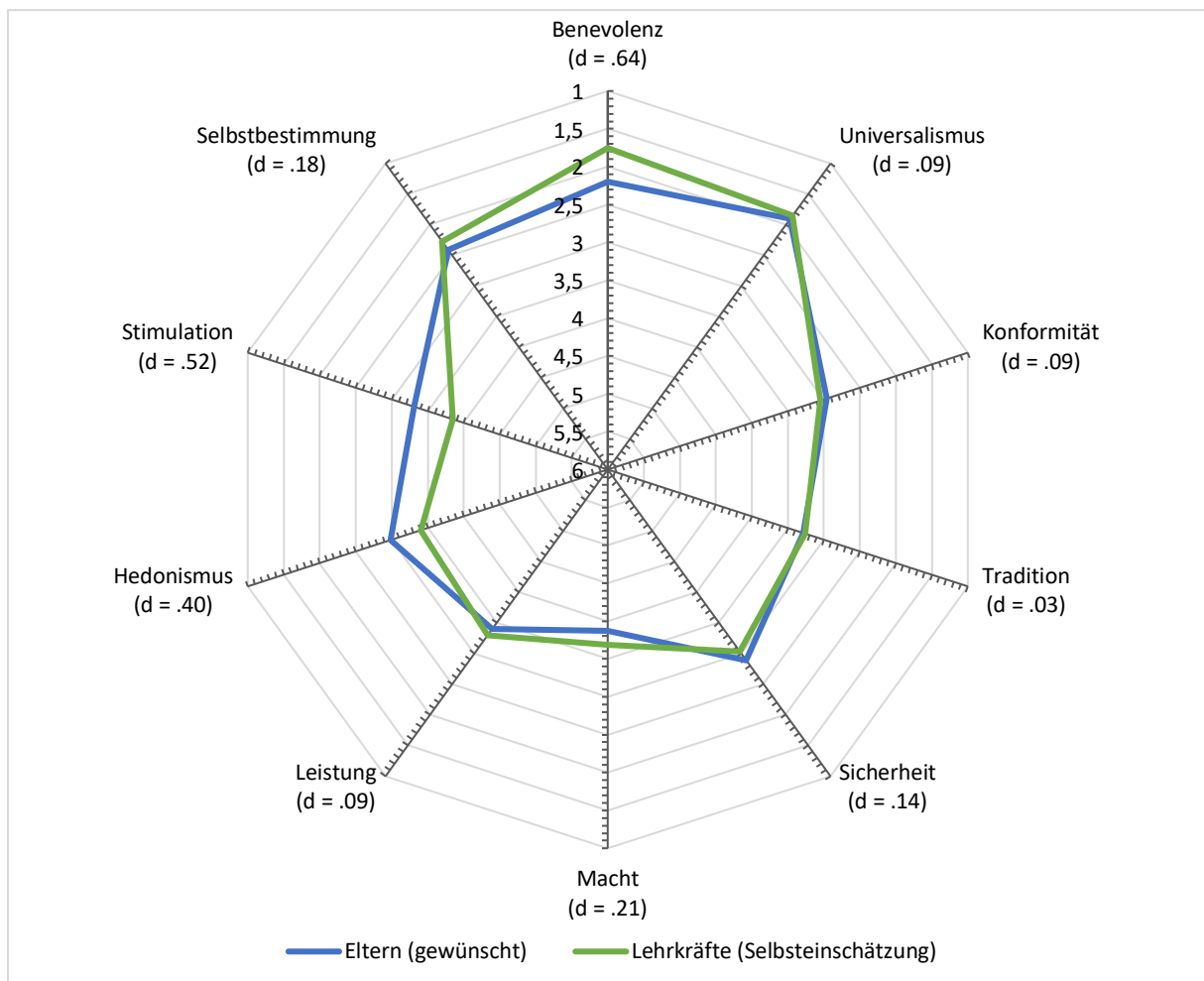


Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚stimme voll und ganz zu‘ und 6 = ‚stimme überhaupt nicht zu‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Orange = Gesamtbevölkerung; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Beim Vergleich der Wertorientierungen zwischen nordrhein-westfälischen Lehrerinnen und Lehrern mit der Gesamtbevölkerung in Deutschland zeigen sich bei acht von zehn motivationalen Werttypen deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Bei den Wertorientierungen ‚Selbstbestimmung‘ ($d = .22$; unabhängiges Denken und Handeln, schöpferisch tätig sein,

erforschen), ‚Stimulation‘ ($d = .23$; Aufregung, Neuheit und Herausforderungen im Leben), ‚Macht‘ ($d = .31$; sozialer Status und Prestige, Kontrolle oder Dominanz über Menschen und Ressourcen), ‚Konformität‘ ($d = .32$; Beschränkung von Handlungen, Inklination und Impulsen, die andere beleidigen oder verletzen könnten oder gegen soziale Erwartungen und Normen verstoßen), ‚Universalismus‘ ($d = .40$; Verständnis, Wertschätzung, Toleranz und Schutz des Wohlergehens aller Menschen und der Natur), ‚Tradition‘ ($d = .48$; Respekt vor, Verbundenheit mit und Akzeptanz von Gebräuchen und Ideen, die traditionelle Kulturen und Religionen für ihre Mitglieder entwickelt haben), ‚Sicherheit‘ ($d = .54$; Sicherheit, Harmonie und Stabilität der Gesellschaft, von Beziehungen und der eigenen Person) und ‚Hedonismus‘ ($d = .61$; Vergnügen und sinnliche Belohnungen für die eigene Person) können statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede identifiziert werden, wobei sich die Gesamtbevölkerung im Vergleich zu den nordrhein-westfälischen Lehrpersonen stärker an Selbstbestimmung, Stimulation, Tradition, Sicherheit und Hedonismus orientiert. Für die Lehrerinnen und Lehrer sind im Vergleich zur Gesamtbevölkerung hingegen eher die Werte Konformität und Universalismus bedeutsam.

Abbildung 30: Vergleich der Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern mit den von Eltern gewünschten Wertorientierungen von Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen



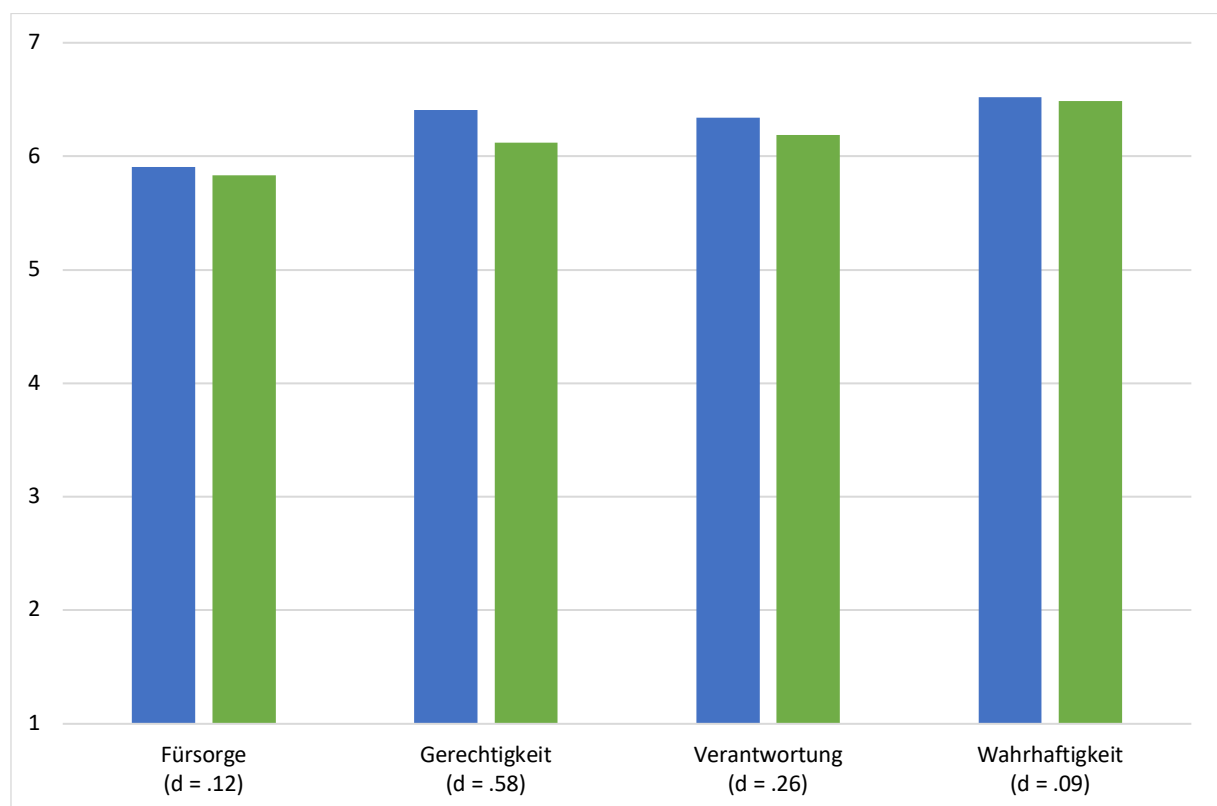
Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚stimme voll und ganz zu‘ und 6 = ‚stimme überhaupt nicht zu‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen's d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Beim Vergleich der selbsteingeschätzten Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern mit den von Eltern gewünschten Wertorientierungen (Abb. 30) können bei den motivationalen Werttypen ‚Macht‘ ($d = .21$), ‚Hedonismus‘ ($d = .31$), ‚Stimulation‘ ($d = .44$) und

‚Benevolenz‘ ($d = .58$; Bewahrung und Erhöhung des Wohlergehens der Menschen, zu denen man häufigen Kontakt hat) statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede identifiziert werden, wobei die durch die Eltern gewünschten Wertorientierungen ‚Stimulation‘ und ‚Hedonismus‘ auffallend stärker ausgeprägt sind als durch die Lehrpersonen selbst eingeschätzt. Dafür weisen die Lehrpersonen bezüglich der ‚Macht‘ und ‚Benevolenz‘ einen bedeutsam höheren Wert auf als von den Eltern gewünscht.

Abbildung 31 zeigt den Vergleich zwischen den von den Lehrpersonen selbst eingeschätzten berufsspezifischen Wertorientierungen hinsichtlich ihres beruflichen Handelns, die mittels des TIVO erfasst wurden, und den durch die Eltern gewünschten Wertorientierungen bezogen auf die Lehrerinnen und Lehrer.

Abbildung 31: Vergleich der von Eltern gewünschten berufsspezifischen Wertorientierung von Lehrpersonen und die von den Lehrerinnen und Lehrern selbst eingeschätzte Bedeutung berufsspezifischer Wertorientierungen für ihr berufliches Handeln in Nordrhein-Westfalen



Anmerkungen: Skala von 1 bis 7. Bei Lehrerinnen und Lehrern erfasst über ein semantisches Differential (Extrempole mit Adjektiv und Antonym verankert; vgl. Kap.3.2). Bei Eltern Nennung der positiven Adjektive und Einschätzung dieser, wobei 1 = ‚gar nicht wichtig‘ und 7 = ‚sehr wichtig‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Es zeigt sich mit Blick auf die von den Eltern in Nordrhein-Westfalen gewünschten berufsspezifischen Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern, dass alle vier Werte eine hohe Ausprägung aufweisen, aber insbesondere ‚Verantwortung‘, ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ als im Beruf leitende Wertorientierungen gewünscht werden. Zwar zeigt sich auch bei der ‚Fürsorge‘ eine hohe Ausprägung, aber diese wird signifikant niedriger eingeschätzt als die anderen Werte.

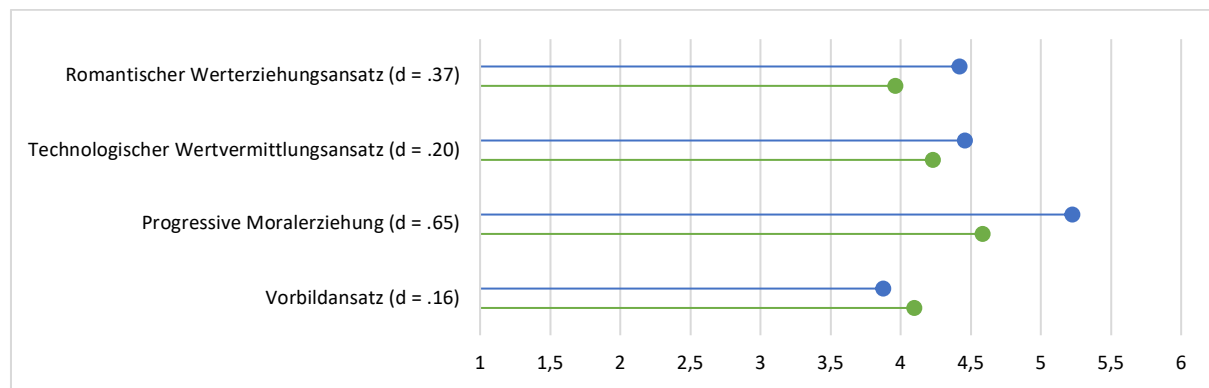
Die befragten Lehrerinnen und Lehrer weisen bei allen vier berufsspezifischen Wertorientierungen eine hohe Ausprägung auf, wobei der Wert ‚Wahrhaftigkeit‘ am höchsten ausgeprägt ist und ‚Fürsorge‘ im Vergleich am niedrigsten.

Bei dem Vergleich der gewünschten und selbst eingeschätzten berufsspezifischen Wertorientierungen von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen ergeben sich relevante Mittelwertunterschiede bezüglich ‚Verantwortung‘ ($d = .26$) und ‚Gerechtigkeit‘ ($d = .58$).

4.4.2.3 Praktizierte und gewünschte Werterziehungsstile

Die Eltern schulpflichtiger Kinder wurden danach gefragt, welche der folgenden Werterziehungsstile (vgl. Kap. 2.3) sie für die Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht als sinnvoll erachten. Zusätzlich wurden die Lehrerinnen und Lehrer danach gefragt, inwieweit sie die folgenden Ansätze als Möglichkeit zur Vermittlung von Werten in ihrem eigenen Unterricht in Erwägung ziehen. Diese beiden Perspektiven sind in Abbildung 32 dargestellt.

Abbildung 32: Vergleich der von Lehrpersonen praktizierten und von Eltern als sinnvoll erachteten Werterziehungsstile zur Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht (Nordrhein-Westfalen)



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei bei den Eltern 1 = ‚überhaupt nicht sinnvoll‘ und 6 = ‚sehr sinnvoll‘ entspricht und bei den Lehrpersonen 1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ und 6 = ‚trifft voll und ganz zu‘ entspricht. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer.

Es zeigt sich in den Ergebnissen, dass Eltern in Nordrhein-Westfalen insbesondere den Ansatz der progressiven Moralerziehung am ehesten als sinnvoll für die Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht einschätzen, mit Abstand gefolgt vom technologischen Wertevermittlungsansatz und dem romantischen Werterziehungsansatz. Auffällig erscheint, dass der Vorbildansatz als am wenigsten sinnvoll eingeschätzt wird. So trauen Eltern offenbar Unterrichtstechnologien eher die Vermittlung von bzw. die Förderung einer Auseinandersetzung mit Werten zu als Sozialisationseffekte, die von einem Vorbild ausgehen, dies leisten könnten.

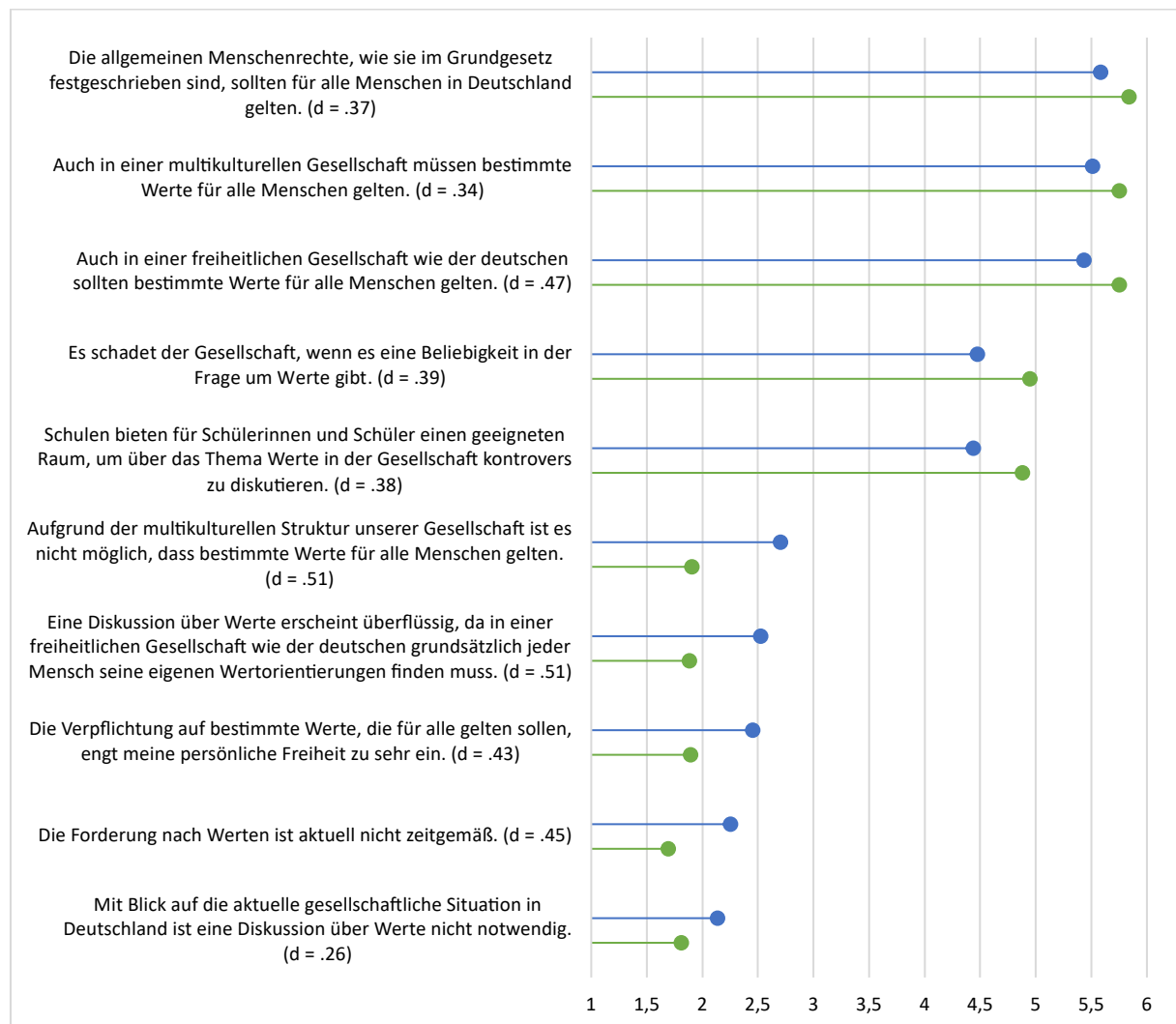
Die nordrhein-westfälischen Lehrerinnen und Lehrer verwenden insbesondere den Ansatz der progressiven Moralerziehung im Unterricht, um Werte zu vermitteln bzw. eine Auseinandersetzung mit diesen zu fördern. Der Ansatz der technologischen Wertevermittlung und der Vorbildansatz wird von den befragten Lehrerinnen und Lehrern am wenigsten im eigenen Unterricht zur Anregung einer Auseinandersetzung mit Werten angewandt.

Ein Vergleich beider Gruppen zeigt statistisch relevante Unterschiede beim technologischen Wertevermittlungsansatz ($d = .20$), beim romantischen Werterziehungsansatz ($d = .37$) und bei der progressiven Moralerziehung ($d = .65$).

4.4.2.4 Generelle Wahrnehmung der aktuellen Wertedebatte

Die folgende Übersicht gibt Auskunft über Meinungen der Eltern und Lehrpersonen zur aktuellen Wertedebatte in der Gesellschaft. In Abbildung 33 werden die Ausprägungen und Differenzen beider Gruppen ersichtlich, wobei die Aussagen nach absteigender Zustimmung der Eltern geordnet sind.

Abbildung 33: Vergleich der Meinung von Eltern und Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen zur aktuellen Wertedebatte



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚stimme überhaupt nicht zu‘ und 6 = ‚stimme voll und ganz zu‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem Mittelwert der Eltern.

Als zentrales Ergebnis für die Gruppe der nordrhein-westfälischen Eltern lässt sich festhalten, dass diese den Aussagen, dass die allgemeinen Menschenrechte für alle Menschen in Deutschland und generell bestimmte Werte für eine freiheitliche wie auch multikulturelle Gesellschaft für alle Menschen gelten sollten, sehr stark zustimmen. Dies gilt auch für die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer, wobei deren Zustimmungswerte noch höher ausfallen.

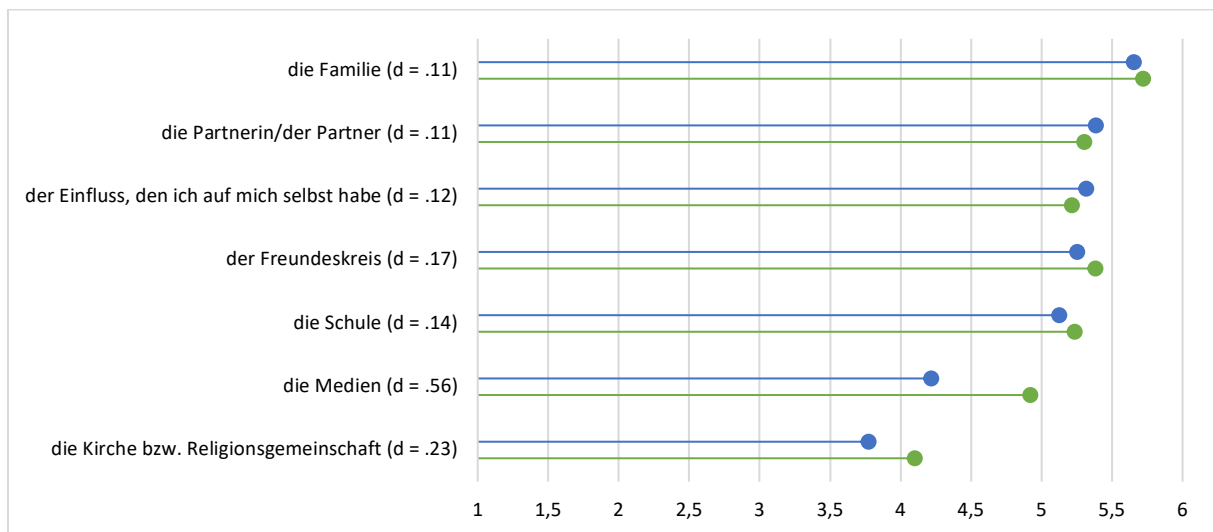
Eine deutlich geringere Zustimmung durch die Eltern erhalten Aussagen, die in der Tendenz eine allgemeine Auseinandersetzung mit den Werten negieren. So stimmen die Eltern eher nicht den Aussagen zu, dass eine Diskussion über Werte in der Gesellschaft überflüssig

erscheint oder die Forderung nach Werten aktuell nicht zeitgemäß ist. Dabei wird von den Eltern die Schule eher als geeigneter Raum zur kontroversen Diskussion von Werten gesehen, also dieser Aussage eher zugestimmt.

Lehrerinnen und Lehrer stimmen in der Tendenz den Aussagen wie ‚Mit Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in Deutschland ist eine Diskussion über Werte nicht notwendig‘ oder ‚Die Forderung nach Werten ist aktuell nicht zeitgemäß‘ eher überhaupt nicht zu. Sie sehen die Schule als geeigneten Raum, um über das Thema Werte in der Gesellschaft kontrovers zu diskutieren. Die Effektstärken sind Abbildung 33 zu entnehmen. Dabei fällt auf, dass Lehrerinnen und Lehrer den Formulierungen, die einer stärkeren (allgemeinen) Wertorientierung entsprechen, in der Tendenz eher eine höhere Bedeutung zuschreiben als die Eltern.

Abschließend wurden Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer nach der Bedeutung unterschiedlicher Akteure im Kontext der Vermittlung von Werten gefragt (Abb. 34).

Abbildung 34: Akteure für die Vermittlung von Werten (Nordrhein-Westfalen)



Anmerkungen: Frage: Bitte geben Sie jeweils an, wie wichtig aus Ihrer Sicht die folgenden Akteure oder Aspekte für die Vermittlung von Werten sind. Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚überhaupt nicht wichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘. Arithmetische Mittelwerte; d = Effektstärke (Cohen’s d). Blau = Eltern; Grün = Lehrerinnen und Lehrer. Darstellung sortiert nach abnehmendem Mittelwert der Eltern.

Zentraler Akteur der Vermittlung von Werten ist aus Sicht der Eltern die ‚Familie‘ selbst. Mit bedeutsamem Abstand werden von den Eltern in Nordrhein-Westfalen die ‚Partnerin bzw. der Partner‘, der ‚Einfluss, den ich auf mich selbst habe‘, der ‚Freundeskreis‘ sowie die ‚Schule‘ genannt. Als deutlich weniger wichtig, absolut gesehen aber noch immer als wichtig, nennen die Eltern die ‚Medien‘ und die ‚Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft‘ als Instanzen der Wertevermittlung.

Die nordrhein-westfälischen Lehrerinnen und Lehrer schätzen die ‚Familie‘ als zentralen und wichtigsten Akteur bei der Vermittlung von Werten ein. Mit bedeutsamem Abstand nennen sie den ‚Freundeskreis‘, die ‚Partnerin bzw. den Partner‘, den ‚Einfluss, den ich auf mich selbst habe‘ und die ‚Schule‘. Auffällig ist, dass die Schule als Akteur der Wertevermittlung von den Lehrpersonen erst an vierter Stelle genannt wird. Es folgen in der Priorisierung der Akteure mit deutlichem Abstand die ‚Medien‘ und wieder mit Abstand die ‚Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft‘.

Der Vergleich verdeutlicht, dass die Eltern die ‚Medien‘ ($d = .56$) und die ‚Kirche bzw. Religionsgemeinschaft‘ ($d = .23$) als Akteure für die Vermittlung von Werten weniger wichtig einschätzen als die Lehrerinnen und Lehrer. Darüber hinaus liegen bei einem Vergleich beider Gruppen keine weiteren statistisch signifikanten Unterschiede vor.

4.4.3 Vertiefende Analysen

Die vertiefenden Analysen thematisieren weitere Zusammenhänge zwischen den Bildungs- und Erziehungszielen. So wird die Bedeutung der Bildungs- und Erziehungsziele in Abhängigkeit von ausgewählten soziodemografischen Merkmalen für Nordrhein-Westfalen untersucht (Kap. 4.4.3.1) und der Zusammenhang zwischen berufsspezifischen Wertorientierungen der Lehrpersonen und ihrer Bedeutungszuschreibungen der Bildungs- und Erziehungsziele wird abschließend in Kapitel 4.4.3.2 skizziert.

4.4.3.1 Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen

Im Folgenden werden die Bedeutungszuschreibungen von Eltern und Lehrpersonen an Bildungs- und Erziehungsziele unter Berücksichtigung soziodemografischer Merkmale analysiert. Im Fokus der Analysen stehen dabei das ‚Geschlecht‘, das ‚Alter‘, die ‚Schulform‘, an der die Lehrerinnen und Lehrer arbeiten, der ‚Bildungsabschluss‘ der Eltern und die ‚Konfessionszugehörigkeit‘ sowohl von Eltern als auch von den Lehrpersonen.

Geschlecht

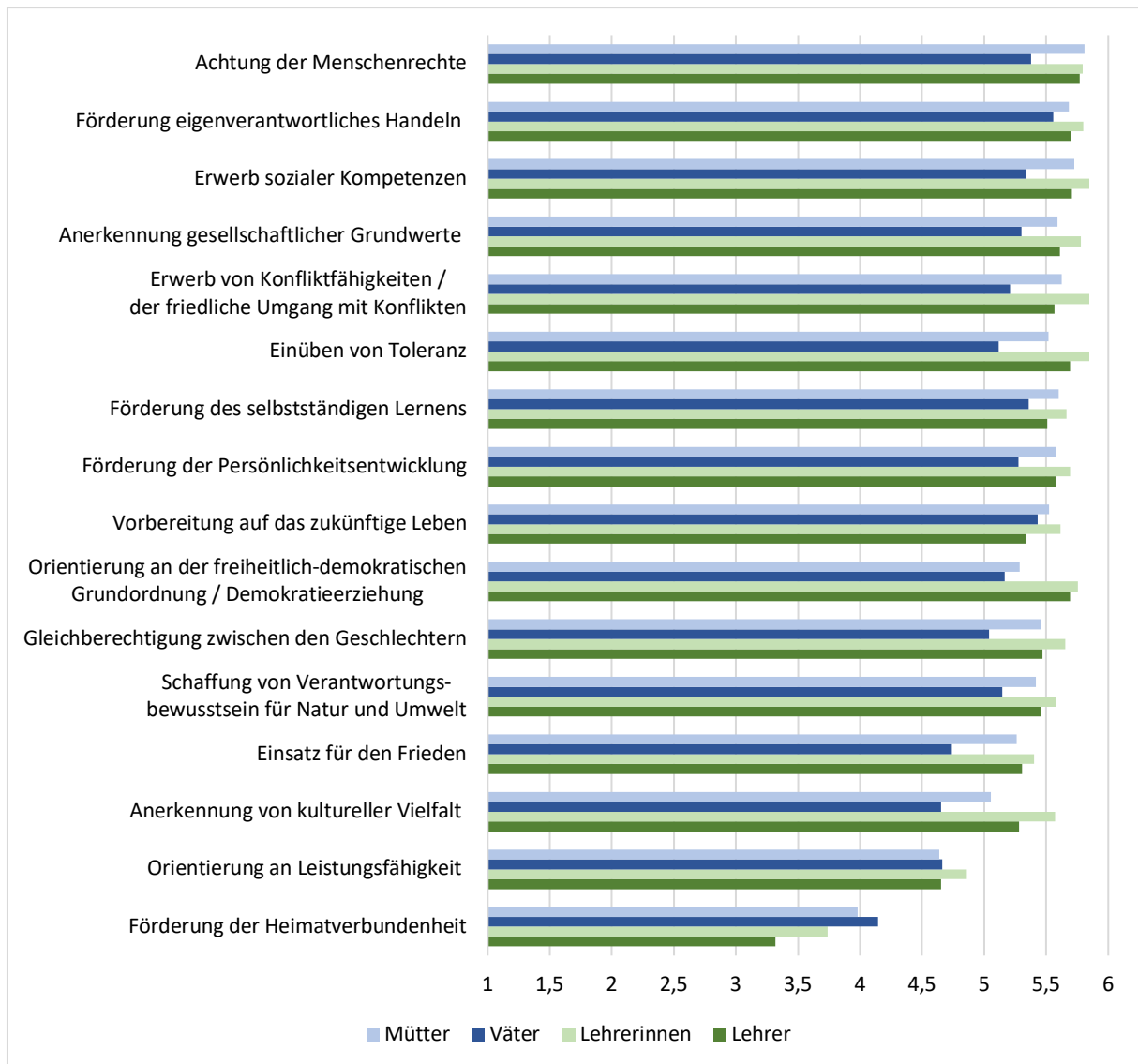
Ein weitergehender Vergleich mit Blick auf die Bedeutung der Bildungs- und Erziehungsziele verdeutlicht hinsichtlich des Geschlechts, dass zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Eltern (Mütter und Väter) und den Lehrerinnen bzw. Lehrern vorliegen. In Abbildung 35 werden die Unterschiede der vier verschiedenen Gruppen dargestellt.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern schulpflichtiger Kinder bezüglich zwölf Bildungs- und Erziehungszielen relevante Mittelwertunterschiede ergeben, wobei die Differenz bei folgenden Zielen am höchsten ausfällt: ‚Einsatz für den Frieden‘ ($d = .58$), ‚Erwerb sozialer Kompetenz‘ ($d = .59$), ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten‘ ($d = .62$) und ‚Achtung der Menschenrechte‘ ($d = .76$). Dabei schätzen Mütter diese Ziele im Vergleich zu den Vätern als wichtiger ein.

Im Vergleich der Lehrerinnen und Lehrer können zwölf Bildungs- und Erziehungsziele ausgemacht werden, bezüglich derer sich bedeutsame Differenzen zeigen, die bei folgenden Zielen am größten ausfallen: ‚Einüben von Toleranz‘ ($d = .35$), ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ ($d = .35$), ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ ($d = .40$), ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ ($d = .41$) und ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘ ($d = .54$). Die Lehrerinnen nehmen die höheren Bedeutsamkeitszuschreibungen vor.

Ein Vergleich beider Gruppen (Eltern und Lehrpersonen) verdeutlicht, dass sich die Frauen in den untersuchten Stichproben als generell sensitiver für eine hohe Bedeutsamkeitszuschreibung an wertbezogene Bildungs- und Erziehungsziele erweisen.

Abbildung 35: Geschlechterunterschiede in der Bedeutsamkeitszuschreibung an Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen aus Sicht von Müttern und Vätern sowie Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. Blau = Eltern (Hellblau: Frauen; Dunkelblau: Männer); Grün = Lehrpersonen (Hellgrün: Frauen; Dunkelgrün: Männer). Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert über alle vier Gruppen.

Alter

Es zeigen sich altersspezifische Unterschiede unter den befragten Eltern hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 17 zusammenfassend dargestellt. Dabei werden in der Tabelle 17 und auch 18 für alle Altersgruppen die arithmetischen Mittelwerte, die Standardabweichungen sowie der p-Wert berichtet, der eine Absicherung der Unterschiede gegen den Zufall darstellt. Als Effektstärke wird η^2 berichtet, das einen Hinweis auf die statistische Bedeutsamkeit der Mittelwertunterschiede gibt und wie folgt interpretiert werden kann: $\eta^2 \geq .01$ bis $.05$: ‚kleiner‘ Effekt; $\eta^2 \geq .06$ bis $.13$: ‚mittlerer‘ Effekt; $\eta^2 \geq .14$: ‚großer‘ Effekt (Cohen, 1988).

Tabelle 17: Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen durch Eltern, differenziert nach Altersgruppen (Nordrhein-Westfalen)

Bildungs- und Erziehungsziel	unter 35 Jahre		35-44 Jahre		45-54 Jahre		55 Jahre und älter		p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	4.89	0.70	5.17	0.94	5.36	0.70	5.08	1.47	.077	.030
2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	5.30	0.72	5.39	0.70	5.49	0.62	5.33	0.79	.524	.010
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	5.44	0.68	5.54	0.71	5.52	0.73	5.58	0.52	.930	.002
4. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	5.17	0.86	5.28	0.76	5.32	0.72	5.08	0.92	.716	.006
5. Einüben von Toleranz	5.23	0.75	5.26	0.83	5.34	0.74	5.67	0.50	.438	.012
6. Achtung der Menschenrechte	5.32	0.78	5.64	0.62	5.58	0.57	5.75	0.63	.121	.026
7. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	5.26	0.63	5.64	0.62	5.69	0.51	5.42	0.81	.009	.050
8. Orientierung an Leistungsfähigkeit	4.65	0.96	4.59	0.84	4.72	0.81	4.50	1.34	.723	.006
9. Förderung der Heimatverbundenheit	4.39	0.90	4.09	1.16	3.96	1.25	4.08	1.40	.453	.012
10. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	5.31	0.57	5.34	0.71	5.56	0.64	5.58	0.52	.080	.030
11. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	5.39	0.74	5.49	0.64	5.52	0.67	5.00	1.50	.207	.020
12. Förderung des selbstständigen Lernens	5.17	0.74	5.50	0.62	5.53	0.62	5.42	0.92	.092	.028
13. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	5.23	0.80	5.49	0.66	5.38	0.72	5.25	0.77	.316	.016
14. Einsatz für den Frieden	5.00	0.81	4.98	0.94	4.99	1.02	5.08	0.92	.992	.000
15. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	4.91	1.11	5.28	1.01	5.26	0.93	5.42	0.68	.364	.014
16. Anerkennung von kultureller Vielfalt	4.81	1.01	4.71	1.10	4.93	1.09	5.33	0.90	.283	.017

Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung; p = Signifikanz; η^2 = Eta-Quadrat.

Eine differenzierte, altersspezifische Betrachtung der Einschätzung der Eltern bezüglich der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen zeigt, dass nur bei einem Ziel ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen mindestens zwei der vier Altersgruppen identifiziert werden kann. So zeigt sich ein Unterschied bei dem Ziel ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ ($\eta^2 = .050$). Die Befragten aus der Altersgruppe 35-44 Jahre und 45-54

Jahre weisen dem Ziel die größte Bedeutung zu und die Befragten aus der Gruppe der unter 35jährigen die geringste Bedeutung.

Auch die Gruppe der befragten Lehrerinnen und Lehrer wurde hinsichtlich der erfassten Altersgruppen mit Bezug zur Bedeutungseinschätzung von Bildungs- und Erziehungszielen analysiert (vgl. Tab. 18).

Tabelle 18: *Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen durch Lehrpersonen, differenziert nach Altersgruppen (Nordrhein-Westfalen)*

Bildungs- und Erziehungsziel	unter 35 Jahre		35-44 Jahre		45-54 Jahre		55 Jahre und älter		p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	5.77	0.43	5.61	0.62	5.71	0.50	5.78	0.49	.206	.016
2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	5.68	0.48	5.49	0.60	5.62	0.58	5.72	0.52	.055	.027
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	5.67	0.58	5.69	0.54	5.90	0.30	5.82	0.41	.029	.032
4. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	5.60	0.58	5.42	0.63	5.51	0.55	5.57	0.64	.393	.011
5. Einüben von Toleranz	5.77	0.43	5.75	0.44	5.81	0.45	5.79	0.45	.860	.003
6. Achtung der Menschenrechte	5.68	0.65	5.78	0.42	5.75	0.49	5.82	0.43	.516	.008
7. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	5.59	0.60	5.74	0.44	5.76	0.61	5.80	0.40	.212	.016
8. Orientierung an Leistungsfähigkeit	4.40	1.06	4.52	0.98	4.90	0.77	4.92	0.80	.002	.052
9. Förderung der Heimatverbundenheit	3.38	1.14	3.38	1.16	3.77	1.06	3.62	1.28	.285	.014
10. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	5.62	0.78	5.68	0.58	5.86	0.35	5.68	0.55	.178	.018
11. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	5.21	0.79	5.46	0.72	5.69	0.52	5.51	0.67	.029	.032
12. Förderung des selbstständigen Lernens	5.57	0.68	5.46	0.60	5.65	0.65	5.65	0.54	.149	.019
13. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	5.67	0.58	5.75	0.48	5.63	0.71	5.77	0.46	.353	.012
14. Einsatz für den Frieden	5.04	0.90	5.18	0.80	5.46	0.68	5.47	0.71	.007	.042
15. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	5.17	0.97	5.52	0.64	5.64	0.54	5.66	0.65	.005	.045
16. Anerkennung von kultureller Vielfalt	5.23	0.82	5.32	0.75	5.47	0.77	5.54	0.67	.089	.023

Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = ‚völlig unwichtig‘ und 6 = ‚sehr wichtig‘ entspricht. M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung; p = Signifikanz; η^2 = Eta-Quadrat.

Die Ergebnisse in Tabelle 18 weisen darauf hin, dass bezogen auf fünf von 16 Bildungs- und Erziehungszielen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den vier Altersgruppen vorliegen: ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘ ($\eta^2 = .032$), ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ ($\eta^2 = .052$), ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ ($\eta^2 = .032$), ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘ ($\eta^2 = .042$) und ‚Einsatz für den Frieden‘ ($\eta^2 = .045$).

So weisen ältere Lehrpersonen in der Tendenz den Zielen ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘, ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘, ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ und ‚Einsatz für den Frieden‘ eine höhere Bedeutung zu als jüngere Lehrpersonen.

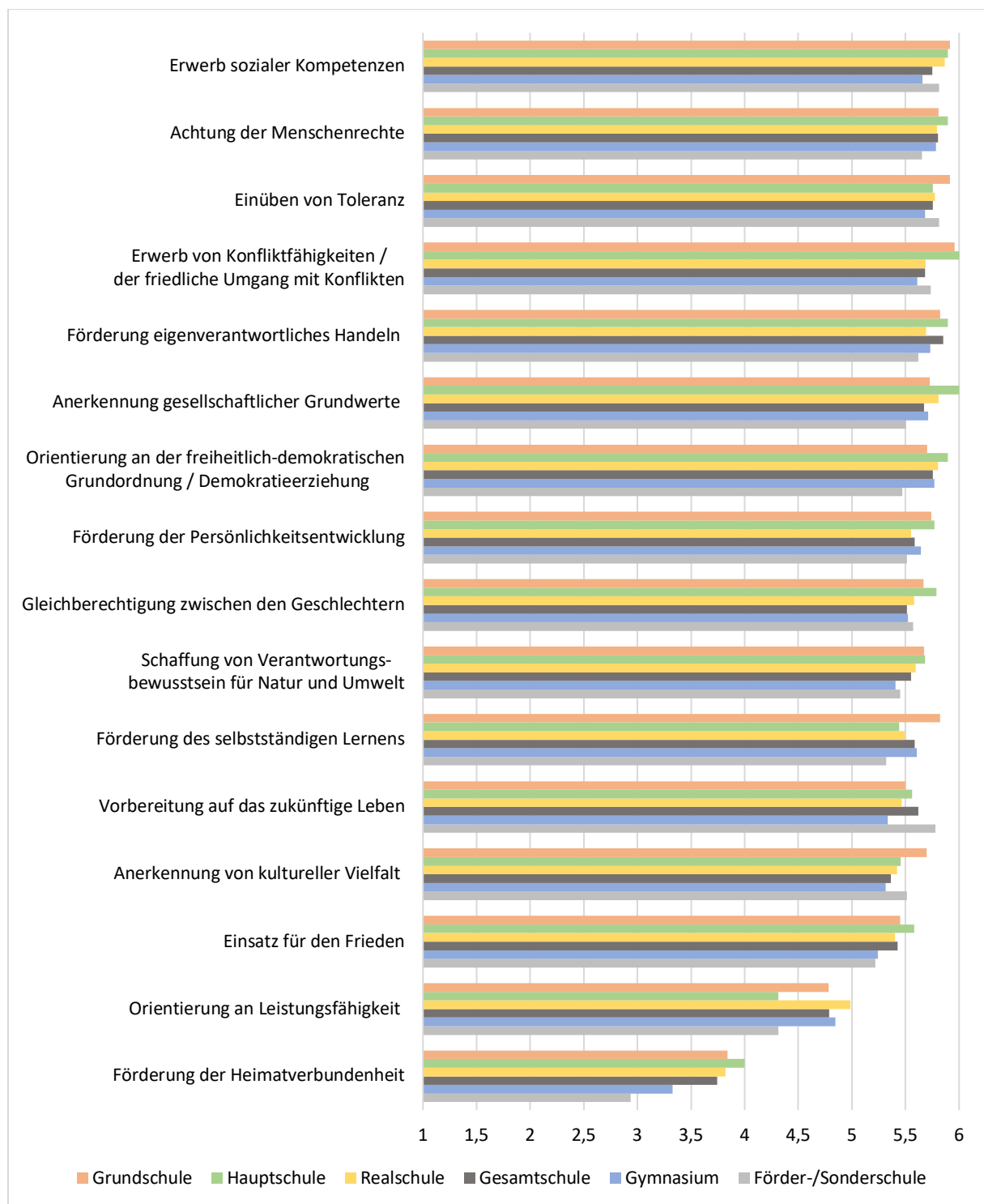
Schulform

Auch eine weiterführende Analyse der Stichprobe befragter Lehrerinnen und Lehrer zeigt, dass mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen teilweise erhebliche Unterschiede bei der Bedeutungszuschreibung an einzelne Bildungs- und Erziehungsziele aufgedeckt werden können. Abbildung 36 stellt den Vergleich der einzelnen Ziele und der unterschiedlichen Schulformen dar.

Die Ergebnisse bezüglich schulformspezifischer Unterschiede hinsichtlich der Bedeutungszuschreibung an die Bildungs- und Erziehungsziele verdeutlichen, dass bei sechs Zielen größere und statistisch signifikante Differenzen zwischen den befragten Lehrerinnen und Lehrern der einzelnen Schulformen vorliegen: ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ ($p = .001$; $\eta^2 = .072$), ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘ ($p = .002$; $\eta^2 = .069$), ‚Förderung des selbstständigen Lernens‘ ($p = .004$; $\eta^2 = .062$), ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘ ($p = .015$; $\eta^2 = .052$), ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ ($p = .016$; $\eta^2 = .051$) und ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ ($p = .031$; $\eta^2 = .045$).

In der Tendenz weisen gerade die Lehrpersonen der Grundschule bzw. Primarstufe im Vergleich zu den Lehrerinnen und Lehrern anderer Schulformen höhere Bedeutungszuschreibungen auf. Aber auch die Lehrpersonen der Förderschule oder Hauptschule weisen gerade bei den Zielen ‚Erwerb sozialer Kompetenz‘ oder ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ höhere Bedeutungszuschreibungen auf, wohingegen sie eine deutlich geringere Zuschreibung bezüglich der ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ aufweisen.

Abbildung 36: Bedeutungszuschreibung an Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen aus Sicht von Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen, differenziert nach Schulformen



Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = „völlig unwichtig“ und 6 = „sehr wichtig“ entspricht. Darstellung sortiert nach abnehmendem arithmetischem Mittelwert aller sechs Gruppen.

Bildungsabschluss (Eltern)

Unterschiede unter Berücksichtigung des Bildungsabschlusses bei der Gruppe der befragten Eltern zeigen sich ebenfalls hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 19 zusammenfassend dargestellt. Dabei

werden für alle berichteten Gruppen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen die arithmetischen Mittelwerte, die Standardabweichungen, der p -Wert und η^2 berichtet.

Tabelle 19: *Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen durch Eltern, differenziert nach Bildungsabschluss (Nordrhein-Westfalen)*

Bildungs- und Erziehungsziel	Haupt-/ Volksschulabschluss		Mittlere Reife		Abitur		Fach-/ Hochschulstudium		p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	4.70	1.17	5.18	0.70	5.43	0.86	5.37	0.81	.002	.064
2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	5.39	0.60	5.35	0.72	5.56	0.60	5.43	0.68	.306	.016
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	5.36	0.68	5.47	0.76	5.66	0.63	5.53	0.69	.251	.018
4. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	5.33	0.54	5.21	0.75	5.44	0.73	5.20	0.87	.264	.018
5. Einüben von Toleranz	5.12	0.91	5.19	0.80	5.33	0.73	5.55	0.62	.030	.039
6. Achtung der Menschenrechte	5.37	0.60	5.54	0.60	5.68	0.68	5.65	0.60	.167	.022
7. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	5.58	0.68	5.62	0.54	5.62	0.58	5.62	0.68	.991	.000
8. Orientierung an Leistungsfähigkeit	4.91	0.71	4.62	0.76	4.78	0.86	4.50	0.97	.137	.025
9. Förderung der Heimatverbundenheit	4.32	1.06	4.25	1.01	3.99	1.28	3.68	1.36	.028	.040
10. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	5.16	0.65	5.40	0.68	5.52	0.68	5.54	0.61	.086	.029
11. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	5.42	0.73	5.48	0.76	5.50	0.54	5.45	0.79	.956	.001
12. Förderung des selbstständigen Lernens	5.60	0.50	5.36	0.66	5.60	0.64	5.48	0.70	.108	.027
13. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	5.35	0.54	5.35	0.75	5.46	0.72	5.48	0.71	.659	.007
14. Einsatz für den Frieden	4.69	1.08	5.03	0.94	5.06	0.83	4.96	1.04	.415	.013
15. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	4.83	0.95	5.26	1.03	5.42	0.87	5.22	0.96	.098	.028
16. Anerkennung von kultureller Vielfalt	4.30	1.38	4.80	1.05	4.94	1.13	5.06	0.83	.027	.040

Anmerkungen: Skala von 1 bis 6, wobei 1 = „völlig unwichtig“ und 6 = „sehr wichtig entspricht“. M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung; p = Signifikanz; η^2 = Eta-Quadrat.

Eine differenzierte Betrachtung der Bedeutsamkeitseinschätzung von Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen durch Eltern zeigt, getrennt nach deren Bildungsabschluss, dass bei vier Zielen statistisch signifikante Unterschiede zwischen mindestens zwei der vier Gruppen identifiziert werden können und mindestens einen kleinen Effekt aufweisen. Statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede zeigen sich exemplarisch bezüglich der Ziele ‚Orientierung an der freiheitlichen Grundordnung‘ ($\eta^2 = .064$), ‚Einüben von Toleranz‘ ($\eta^2 = .039$), ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ ($\eta^2 = .040$) und ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ ($\eta^2 = .040$). Die größten Unterschiede zeigen sich dabei jeweils zwischen Eltern mit einem Haupt-/Volksschulabschluss und Abitur bzw. Fach-/Hochschulstudium.

Konfessionszugehörigkeit

Bei der Analyse der Bildungs- und Erziehungsziele in Nordrhein-Westfalen nach konfessions-spezifischen Unterschieden zeigen sich bei einer Gruppierung der Daten nach ‚evangelisch‘, ‚katholisch‘ und ‚anderer / keiner Religionsgemeinschaft angehörig‘ keine Unterschiede bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen sowohl bei den befragten Eltern als auch bei den Lehrpersonen.

4.4.3.2 Assoziation von Wertorientierungen auf die Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen

Eine weitere Analyse zeigt in Tabelle 20 die Zusammenhänge zwischen den berufsspezifischen Werten als jeweils unabhängiger Variable mit den einzelnen Bildungs- und Erziehungszielen als abhängiger Variable. Die relevanten statistischen Kennwerte in der Tabelle werden in den Anmerkungen der Tabelle weitergehend erläutert.

Tabelle 20: *Zusammenhang berufsspezifischer Werte von Lehrpersonen und der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen*

Bildungs- und Erziehungsziel	Fürsorge	Gerech-tigkeit	Verant-wortung	Wahrhaf-tigkeit	<i>p</i>	<i>R</i> ²
	β	β	β	β		
1. Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung	.009	.111	.082	.051	< .001	.042
2. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	.168**	.001	.081	.225**	< .001	.125
3. Erwerb sozialer Kompetenzen	.217***	- .224**	.134*	.235**	< .001	.122
4. Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt	.110	- .093	- .089	.214**	< .001	.044
5. Einüben von Toleranz	.201**	- .173*	.089	.191*	< .001	.086
6. Achtung der Menschenrechte	.143*	- .024	.065	.086	< .001	.042
7. Förderung eigenverantwortlichen Handelns	.114	.044	.095	.173*	< .001	.097

8. Orientierung an Leistungsfähigkeit	.047	.206**	.267***	-.176*	< .001	.115
9. Förderung der Heimatverbundenheit	.132	.054	.226**	.057	< .001	.118
10. Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte	.095	-.031	.177*	.051	< .001	.052
11. Vorbereitung auf das zukünftige Leben	.159**	-.046	.161*	.074	< .001	.069
12. Förderung des selbstständigen Lernens	.237***	.159*	.197**	-.071	.003	.150
13. Erwerb von Konfliktfähigkeit / der friedliche Umgang mit Konflikten	.270***	-.057	-.083	.195**	< .001	.109
14. Einsatz für den Frieden	.200**	.037	.003	.162*	.001	.094
15. Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern	.136*	.015	.050	.091	< .001	.045
16. Anerkennung von kultureller Vielfalt	.261***	-.129	-.078	.217**	< .001	.104

Anmerkungen: β = standardisierter Regressionskoeffizient. Signifikanzniveau: * $p = .05$, ** $p = .01$, *** $p < .001$. R^2 = Gütemaß, das den Anteil der aufgeklärten Varianz der abhängigen Variable (Bildungs- und Erziehungsziel) angibt, die durch die unabhängigen Variablen (berufsspezifische Werte Fürsorge, Gerechtigkeit, Verantwortung und Wahrhaftigkeit) erklärt werden ($R^2 \geq .01$ bis .08, kleiner Effekt; $R^2 \geq .09$ bis .24, mittlerer Effekt; $R^2 \geq .25$, großer Effekt).

Die Ergebnisse in Tabelle 20 verdeutlichen, dass die vier berufsspezifischen Werte ‚Fürsorge‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Verantwortung‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ im Zusammenhang mit der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Bildungs- und Erziehungszielen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer stehen. Dabei können diese Zusammenhänge nach gängigen Maßstäben als klein bis moderat beschrieben werden (aufgeklärte Varianz zwischen 4.2% und 15.0%). Auch wird ersichtlich, dass bei vielen Zielen ‚Fürsorge‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ zur Aufklärung der Varianz beitragen, z.B. bezüglich ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘, ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘, ‚Einsatz für den Frieden‘ oder ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘.

Der Wert ‚Verantwortung‘ ist alleine mit dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und ‚Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte‘ assoziiert und gemeinsam mit dem Wert ‚Gerechtigkeit‘ mit dem Ziel ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ assoziiert.

4.4.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse erfolgt eine Orientierung anhand der Ergebnisteilbereiche der Studie: 1) Bildungs- und Erziehungsziele, 2) Wertorientierungen und 3) Werterziehungsstile sowie 4) allgemeine Wertedebatte.

Bildungs- und Erziehungsziele

Aufgrund des natürlichen Rechts der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder und der beruflichen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, die neben dem Unterrichten u.a. auch das Erziehen umfassen, scheint der Vergleich der Bedeutsamkeit einzelner, in den Schulgesetzen verankerter Bildungs- und Erziehungsziele im Vergleich zu bisherigen Studien (vgl. Kap. 2.1) als weiterführend. Von den 16 erfassten Bildungs- und Erziehungszielen werden 15 explizit im

Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen erwähnt und nur der ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit bzw. der friedliche Umgang mit Konflikten‘ wird in den entsprechenden Abschnitten der Gesetze nicht ausdrücklich aufgeführt. Die befragten Eltern und Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen schreiben fast allen 16 erfassten Bildungs- und Erziehungszielen eine große Bedeutung zu. So wird jeweils unter anderem dem Ziel ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘, ‚Achtung der Menschenrechte‘ oder ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘ eine hohe Bedeutung durch die Eltern und Lehrpersonen zugeschrieben. Demgegenüber wird dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ die geringste Bedeutung durch Eltern und auch Lehrpersonen zugeschrieben, gefolgt von dem Ziel ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘. Wenngleich die Zustimmung zur Bedeutsamkeit der einzelnen Ziele durch Eltern und Lehrpersonen relativ hoch ausfällt, schätzen in Nordrhein-Westfalen die Lehrpersonen im Vergleich zu den Eltern fast alle Ziele als bedeutsamer ein. Dabei zeigt sich die größte und zugleich bedeutsamste Differenz bei dem Ziel ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘, das durch die Lehrpersonen im Vergleich zu den Eltern eine deutlich höhere Bedeutungszuschreibung erfährt.

Im Vergleich zur Bedeutsamkeitszuschreibung an die Bildungs- und Erziehungsziele wird das Erreichen der Ziele in Schule und Unterricht im Mittel geringer eingeschätzt, wobei die Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen deutlich geringer ausfallen. Der bedeutsamste Unterschied zeigt sich bei dem Ziel ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘, wobei die Lehrpersonen dieses Ziel als eher umgesetzt an ihren Schulen einschätzen als die befragten Eltern. Insgesamt ist zu konstatieren, dass Eltern und Lehrpersonen tendenziell unterschiedlicher Meinung bezüglich der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen sind, wenngleich diesen von beiden Gruppen insgesamt hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Zugleich besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Bildungs- und Erziehungsziele nicht in dem Maße an den Schulen umgesetzt werden, wie dies aufgrund der Bedeutsamkeitszuschreibung offenbar gewünscht ist.

In den weiterführenden Analysen zeigen sich zudem auch geschlechtsspezifische Unterschiede, wobei Väter die Bildungs- und Erziehungsziele im Vergleich zu den Müttern als weniger bedeutsam einschätzen. Die größten Unterschiede zeigen sich bei den Zielen ‚Einsatz für den Frieden‘, ‚Erwerb sozialer Kompetenz‘, ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘ und ‚Achtung der Menschenrechte‘. Auch schätzen Lehrer im Vergleich zu den Lehrerinnen einige Bildungs- und Erziehungsziele als weniger wichtig ein, wobei die größten Differenzen bezüglich der Ziele ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘, ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘, ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ und ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘ auftreten.

Die schulformspezifischen Unterschiede, auf die auch schon Seibert (2009) hinweist, fallen moderat aus, wobei sich bei den befragten Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen bei sechs Zielen statistisch signifikante Unterschiede bezüglich folgender Ziele zeigen: ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘, ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘, ‚Förderung des selbstständigen Lernens‘, ‚Erwerb sozialer Kompetenzen‘, ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ und ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘. Bezüglich der meisten Ziele weisen die Grundschullehrpersonen die größte Bedeutungszuschreibung auf. Lehrpersonen an Haupt- und Förder- bzw. Sonderschulen schreiben dem Ziel ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ eine deutlich geringere Bedeutsamkeit zu.

Mit Blick auf einen altersspezifischen Vergleich zeigen sich kaum statistisch signifikante Unterschiede bei der Bedeutungszuschreibung an Bildungs- und Erziehungsziele durch die Eltern und Lehrpersonen. So weisen Eltern zwischen 45 und 54 Jahren dem Ziel ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ im Vergleich zu den Eltern unter 35 Jahren die größte Bedeutung zu. Dies lässt sich möglicherweise durch die in der Tendenz eher älteren Kinder dieser

Altersgruppe und ein damit verbundener Besuch an einer weiterführenden Schule erklären, die tendenziell einen stärkeren Fokus auf das eigenverantwortliche Handeln legt als die Grundschule. Bei den Lehrpersonen zeigen sich aufgrund des Alters bei folgenden drei Zielen Unterschiede: ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘, ‚Einsatz für den Frieden‘, ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ und ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘, wobei in der Tendenz eher die jüngeren Lehrpersonen diesen Zielen eine geringere Bedeutung zuschreiben. Keine Unterschiede finden sich bezüglich der Konfessionszugehörigkeit. Allerdings zeigen sich bei den befragten Eltern unter Berücksichtigung des Bildungsabschlusses Unterschiede. So schätzen Eltern mit einem in der Tendenz eher geringeren Bildungsabschluss die Ziele ‚Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung / Demokratieerziehung‘, ‚Einüben von Toleranz‘ und ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ als weniger bedeutsam ein und schreiben dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ demgegenüber eine größere Bedeutung zu.

Wertorientierungen

Mit Blick auf die erfassten allgemeinen Wertorientierungen zeigt sich grundsätzlich eine hohe Übereinstimmung zwischen den selbsteingeschätzten Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung in Deutschland, wenngleich die befragten Lehrpersonen eine bedeutsam höhere Ausprägung beim ‚Universalismus‘ aufweisen und eine bedeutsam geringere Zustimmung bei den Wertorientierungen ‚Tradition‘, ‚Sicherheit‘ und ‚Hedonismus‘. Mit Ausnahme einer signifikant höheren Ausprägung bezüglich ‚Benevolenz‘ und einer geringeren Ausprägung der motivationalen Werttypen ‚Stimulation‘ und ‚Hedonismus‘ unterscheiden sich die befragten Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen kaum von den gewünschten Wertorientierungen der Lehrpersonen aus Sicht der Eltern. Diese Befunde können dahingehend gedeutet werden, dass sich die Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen hinsichtlich einiger motivationaler Werttypen von der Gesamtbevölkerung in Deutschland unterscheiden und sich hierin auch regionale Unterschiede bezüglich präferierter Wertorientierungen widerspiegeln.

Ein genauerer Blick auf die berufsspezifischen Wertorientierungen zeigt, dass sich die Eltern hinsichtlich der gewünschten Orientierung und die Lehrpersonen bezüglich ihrer Selbsteinschätzung bei dem Wert ‚Fürsorge‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ nicht unterscheiden. Erwartungen der Eltern und die Orientierung der Lehrpersonen im beruflichen Handeln entsprechen sich. Unterschiede und damit einhergehende höhere Erwartungen der Eltern zeigen sich bei den Werten ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Verantwortung‘. Hier schätzen die Lehrpersonen die Wertorientierung in ihrem eigenen beruflichen Handeln geringer ein als die von Eltern diesbezüglich an sie gerichteten Erwartungen. Die mit den beiderseits hohen Zustimmungen verbundenen Orientierungsrichtlinien im Denken, Fühlen und Handeln (vgl. Kap. 2.2) der Lehrpersonen scheinen damit sehr hoch ausgeprägt und generell den Erwartungen der Eltern zu entsprechen.

Werterziehungsstile

Bezogen auf die Werterziehungsstile scheinen die größten Unterschiede zwischen den von den Eltern als sinnvoll eingeschätzten Stilen und den von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht praktizierten Stilen vorzuliegen. In der Tendenz verfolgen die Lehrpersonen in der Regel am ehesten den progressiven Moralerziehungsansatz, der auch von den Eltern am ehesten als sinnvoll eingeschätzt wird. Allerdings fällt hier auch die Differenz am größten aus. Die

geringste Zustimmung von den Eltern erhält der Vorbildansatz (ähnlich gering schätzen dies auch die Lehrpersonen ein) und die Lehrerinnen und Lehrer nutzen im Unterricht am wenigsten den romantischen Werterziehungsansatz. Möglicherweise hängt die Nutzung der praktizierten Werterziehungsstile auch von unterschiedlichen Ausrichtungen der Erziehungsansätze ab (z.B. reformpädagogische Privatschulen vs. staatliche Regelschulen) und die Zustimmung der Lehrpersonen hinsichtlich der praktizierten Stile wird durch das Wissen über diese mit beeinflusst. Wenngleich dies mit der Studie nicht erfasst wurde, könnte ein höheres Wissen über die Werterziehungsstile vermutlich auch dazu führen, dass der eine oder andere Ansatz im Unterricht der Lehrpersonen eher verfolgt und für die Werterziehung genutzt wird.

Allgemeine Wertedebatte

Sowohl Eltern schulpflichtiger Kinder als auch Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen stimmen der Aussage zu, dass die allgemeinen Menschenrechte, wie sie im Grundgesetz festgeschrieben sind, für alle Menschen in Deutschland gelten sollten. Ebenfalls müssen aus ihrer Sicht in einer multikulturellen und freiheitlichen Gesellschaft wie der deutschen bestimmte Werte für alle Menschen gelten. Eine Aussage, welche Werte dies genau sind, kann über die im Grundgesetz verankerten Menschenrechte hinaus nicht getroffen werden.

Eine hohe Ablehnung erfahren unter anderem die Aussagen, wonach mit Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in Deutschland eine Diskussion über Werte nicht notwendig sei und die Forderung nach Werten aktuell nicht zeitgemäß sei. Es zeigt sich zwar, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu den Eltern statistisch signifikant in fast allen Aussagen unterscheiden, aber insgesamt die Tendenz vorliegt, dass beide Gruppen die Diskussion um Werte in der Gesellschaft befürworten und für wichtig erachten. Dabei zeigt sich auch, dass die Schule für Schülerinnen und Schüler als geeigneter Raum erachtet wird, um über das Thema Werte in der Gesellschaft kontrovers zu diskutieren. Der Schule kommt also sowohl aus Sicht der Eltern als auch der Lehrpersonen eine wichtige Rolle bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Werte zu.

Dies spiegelt sich auch in der Frage nach den Akteuren der Wertevermittlung wider. Die Familie ist aus Sicht der Eltern und Lehrpersonen der wichtigste Akteur hinsichtlich der Vermittlung von Werten. Dies bestätigt Ergebnisse aus anderen Studien (vgl. Kap. 2). Darüber hinaus werden auch die Partnerin/der Partner, das Individuum selbst, der Freundeskreis sowie die Schule als wichtige Akteure in der Vermittlung von Werten eingeschätzt. Weniger bedeutsam sind die Medien, wobei hier die größte Differenz zwischen Eltern und Lehrpersonen zu Tage tritt und Eltern die Medien als weniger wichtigen Akteur in der Vermittlung von Werten erachten. Als weniger bedeutsam werden die Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft von Eltern als Institution bei der Wertevermittlung angesehen, wenngleich auch diese absolut gesehen als relevant für die Wertevermittlung eingeschätzt werden. Letzteres dürfte auch darauf zurückzuführen sein, dass gut 26 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer und ein Drittel der Eltern einer anderen bzw. keiner Religionsgemeinschaft angehören.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Eine Diskussion und Zusammenfassung der länderspezifischen Ergebnisse ist den entsprechenden Länderkapiteln (Kap. 4.3 und Kap. 4.4) zu entnehmen. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse in Kapitel 5.1 ausschließlich in Bezug auf die gesamtdeutsche Analyse zusammenfassend diskutiert und es schließt sich ein Vergleich der Ergebnisse mit den länderspezifischen Daten an (Kap. 5.2). Abschließend werden die Limitationen thematisiert (Kap. 5.3) und ein Ausblick auf mögliche Implikationen für Forschung und Praxis (Kap. 5.4) wird gegeben.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse erfolgt eine Orientierung anhand der unterschiedlichen Ergebnisteilbereiche der Studie: 1) Bildungs- und Erziehungsziele, 2) Wertorientierungen und 3) Werterziehungsstile sowie 4) allgemeine Wertedebatte.

Bildungs- und Erziehungsziele

Aufgrund des natürlichen Rechts der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder und der beruflichen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, die neben dem Unterrichten u.a. auch das Erziehen umfassen, scheint der Vergleich der Bedeutsamkeit einzelner, in den Schulgesetzen verankerter Bildungs- und Erziehungsziele im Vergleich zu bisherigen Studien (vgl. Kap. 2.1) als weiterführend. Insgesamt wird fast allen 16 erfassten Bildungs- und Erziehungszielen sowohl von Eltern als auch von Lehrpersonen eine große Bedeutung zugeschrieben. Am wenigsten von Bedeutung erscheint die ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ und die ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘. Wenngleich die Zustimmung zur Bedeutsamkeit der einzelnen Ziele durch Eltern und Lehrpersonen relativ hoch ausfällt, schätzen die Lehrpersonen im Vergleich zu den Eltern fast alle Ziele als bedeutsamer ein.

Im Vergleich zur *Bedeutsamkeit* der einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele wird das *Erreichen* der einzelnen Ziele in Schule und Unterricht im Mittel geringer eingeschätzt, wobei die Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen deutlich geringer ausfallen. Insgesamt ist zu konstatieren, dass Eltern und Lehrpersonen tendenziell unterschiedlicher Meinung bezüglich der Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen sind, wenngleich diesen beiderseits insgesamt hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben wird. Zugleich besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Bildungs- und Erziehungsziele nicht in dem Maße auch an den Schulen umgesetzt werden, wie Eltern und Lehrpersonen sich dies wünschen.

In den weiterführenden Analysen zeigen sich zudem auch geschlechtsspezifische Unterschiede, wobei Väter die Bildungs- und Erziehungsziele im Vergleich zu den Müttern in der Tendenz als weniger bedeutsam einschätzen. Die größten Unterschiede zeigen sich bei den Zielen ‚Achtung der Menschenrechte‘, ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ und ‚Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte‘. Bei den Lehrpersonen zeigen sich diese geschlechtsspezifischen Unterschiede kaum. Allein dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ wird statistisch bedeutsam durch die Lehrerinnen höhere Bedeutsamkeit zugeschrieben.

Ein interessanter Aspekt scheint bei einem altersspezifischen Vergleich der Lehrpersonen aufzutreten. Gerade jüngere Lehrerinnen und Lehrer messen dem Ziel ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ im Vergleich zu älteren Lehrpersonen die geringste Bedeutung bei. Ebenfalls spiegelt sich dieses ‚Altersgefälle‘ auch statistisch signifikant bei dem Ziel ‚Einsatz für den Frieden‘ wider. Mit steigendem Alter messen die Lehrerinnen und Lehrer diesem Ziel eine jeweils höhere Bedeutung zu. Auch bei allen weiteren Zielen, bei denen ein altersspezifischer signifikanter Unterschied vorliegt, spiegeln sich solche Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter wider. Insgesamt erscheinen die Bildungs- und Erziehungsziele den jüngeren Lehrerinnen und Lehrern weniger wichtig als ihren älteren Kolleginnen und Kollegen.

Die schulformspezifischen Unterschiede, auf die auch schon Seibert (2009) hinweist, fallen eher gering aus, wobei der größte Unterschied bezüglich des Ziels ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ zwischen Lehrpersonen am Gymnasium und jenen an Förder- und Sonderschulen auftritt und die Förder- und Sonderschullehrpersonen insbesondere dem Ziel ‚Vorbereitung auf das Leben‘ eine hohe Bedeutung zuschreiben. Dieser Unterschied ist erwartungskonform.

Mit Blick auf den Bildungsabschluss der Eltern zeigen die Ergebnisse, dass die Bedeutungszuschreibung der Bildungs- und Erziehungsziele auch im Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss der Befragten steht. So messen in der Tendenz Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss den Zielen eher eine größere Bedeutung zu, wobei das Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ eine Ausnahme darstellt. Diesem Bildungs- und Erziehungsziel schreiben am ehesten Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss eine höhere Bedeutung zu.

Bei einem Vergleich der Bedeutungszuschreibung von Bildungs- und Erziehungszielen durch Eltern und Lehrpersonen, unterschieden nach ihrer konfessionellen Zugehörigkeit (‚evangelisch‘ oder ‚katholisch‘ oder ‚einer anderen / keiner Religionsgemeinschaft angehörig‘), können keine statistisch bedeutsamen Unterschiede aufgezeigt werden. Im Vergleich zum Alter scheint die Konfession kaum einen Einfluss auf die Bedeutungszuschreibung von Bildungs- und Erziehungszielen zu haben.

Mit Blick auf die Gründe, warum Bildungs- und Erziehungsziele nicht erreicht werden, zeigt sich sowohl bei den Eltern als auch bei den Lehrpersonen eine hohe Zustimmung bezüglich der Begründung, das Ziel sei nicht oder nur unzureichend im Curriculum enthalten. Hier spiegelt sich möglicherweise eine Schwierigkeit der Übertragung von eher abstrakten Bildungs- und Erziehungszielen in die schulische Wirklichkeit bzw. in den jeweiligen konkreten Unterricht wider. Auch starre Unterrichts- bzw. Schulstrukturen und die fehlende Zeit für die Beschäftigung mit den jeweiligen Bildungs- und Erziehungszielen werden vermehrt als Gründe für das Nicht-Erreichen von Bildungs- und Erziehungszielen genannt.

Demgegenüber zeigt sich aus Sicht von Lehrpersonen, dass gerade dann Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen erreicht werden, wenn diese in Projektwochen, Workshops oder anderen Angeboten angemessen thematisiert werden und/oder wenn sie grundsätzlich angemessen im Schulalltag bzw. in die konkreten Bildungspläne integriert sind. Auch werden das eigenständige Arbeiten und die Mitbestimmungsrechte der Schülerinnen und Schüler sowie eine offene Kommunikation und Bearbeitung von Problemen und Konflikten als Gründe für das Erreichen der verschiedenen Bildungs- und Erziehungsziele genannt.

Wertorientierungen

Mit Blick auf die erfassten Wertorientierungen zeigt sich grundsätzlich eine hohe Übereinstimmung im Vergleich zwischen den selbsteingeschätzten Wertorientierungen der Lehrerinnen

und Lehrer im Vergleich zur Gesamtbevölkerung und im Vergleich zu den gewünschten Wertorientierungen der Lehrpersonen aus Sicht der Eltern. Diese Befunde können dahingehend gedeutet werden, dass sich die Lehrpersonen und die Gesamtbevölkerung hinsichtlich der leitenden motivationalen Werttypen kaum unterscheiden und hohe Ähnlichkeiten aufweisen. Auch aufgrund des Vergleichs mit den gewünschten Wertorientierungen der Eltern kann davon ausgegangen werden, dass deren Erwartungen zum großen Teil den selbsteingeschätzten Wertorientierungen der Lehrpersonen entsprechen.

Ein genauerer Blick auf die berufsspezifischen Wertorientierungen zeigt, dass sich die Eltern hinsichtlich der gewünschten Orientierung und die Lehrpersonen bezüglich ihrer Selbsteinschätzung bei dem Wert ‚Fürsorge‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ nicht unterscheiden. Erwartungen der Eltern und die Orientierung der Lehrpersonen im beruflichen Handeln entsprechen sich. Unterschiede und damit einhergehend höhere Erwartungen der Eltern zeigen sich bei den Werten ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Verantwortung‘. Hier schätzen die Lehrpersonen die Wertorientierungen ihres eigenen beruflichen Handelns geringer ein, als die von den Eltern angegebenen Erwartungen an das Handeln der Lehrpersonen sind. Sowohl die Erwartungen der Eltern als auch die Wertorientierungen im beruflichen Handeln der Lehrerinnen und Lehrer sind jedoch hoch ausgeprägt. Die damit verbundenen Orientierungsrichtlinien im Denken, Fühlen und Handeln (vgl. Kap. 2.2) der Lehrerinnen und Lehrer scheinen damit sehr hoch ausgeprägt und generell den Erwartungen der Eltern zu entsprechen.

Werterziehungsstile

Bei den Werterziehungsstilen scheinen die größten Unterschiede zwischen den von den Eltern als sinnvoll eingeschätzten Stilen und den von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht praktizierten Stilen vorzuliegen. In der Tendenz verfolgen die Lehrpersonen am ehesten den progressiven Moralerziehungsansatz, der auch von den Eltern als am ehesten für sinnvoll eingeschätzt wird. Allerdings fällt hier auch die Diskrepanz zwischen den Akteuren am größten aus. Die geringste Zustimmung von Eltern erhält der Vorbildansatz (ähnlich gering schätzen dies auch die Lehrpersonen ein) und die Lehrerinnen und Lehrer verfolgen im Unterricht am wenigsten den romantischen Werterziehungsansatz. Möglicherweise hängt die Nutzung der praktizierten Werterziehungsstile auch von unterschiedlichen Ausrichtungen der Erziehungsansätze ab (z.B. reformpädagogische Privatschulen vs. staatliche Regelschulen) und die Zustimmung der Lehrpersonen hinsichtlich der praktizierten Stile wird durch das Wissen über diese mit beeinflusst. Wenngleich dies mit der Studie nicht erfasst wurde, könnte ein höheres Wissen über die Werterziehungsstile auch dazu führen, dass der eine oder andere Ansatz im Unterricht der Lehrpersonen eher verfolgt und für die Werterziehung genutzt wird. Grundsätzlich kann in der Tendenz konstatiert werden, dass im Allgemeinen kein Werterziehungsstil ausschließlich von den Lehrpersonen im Unterricht präferiert bzw. ausgeschlossen wird, so dass dies möglicherweise auf eine multiperspektivische Nutzung unterschiedlicher Stile in unterschiedlichen Unterrichtssituationen durch die Lehrerinnen und Lehrer hinweist. Auch dürfen viele Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Handeln zumindest nicht bewusst bzw. explizit einem bestimmten Werterziehungsstil folgen.

Allgemeine Wertedebatte

Sowohl Eltern schulpflichtiger Kinder als auch Lehrerinnen und Lehrer stimmen der Aussage zu, dass die allgemeinen Menschenrechte, wie sie im Grundgesetz festgeschrieben sind, für

alle Menschen in Deutschland gelten sollten. Ebenfalls müssen aus ihrer Sicht in einer multi-kulturellen Gesellschaft sowie in einer freiheitlichen Gesellschaft, wie der deutschen, bestimmte Werte für alle Menschen gelten. Welche Werte dies genau sind, wurde mit Ausnahme der im Grundgesetz verankerten Menschenrechte nicht weiter erfasst.

Eine hohe Ablehnung erfahren unter anderem die Aussagen, mit Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in Deutschland sei eine Diskussion über Werte nicht notwendig und die Forderung nach Werten sei aktuell nicht zeitgemäß. Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich zwar statistisch signifikant von den Eltern in allen Aussagen, aber insgesamt liegt die Tendenz einer Befürwortung der Diskussion um Werte in der Gesellschaft in beiden Akteursgruppen vor und wird als wichtig erachtet. Dabei zeigt sich auch, dass die Schule für Schülerinnen und Schüler als geeigneter Raum erachtet wird, um über das Thema Werte in der Gesellschaft kontrovers zu diskutieren. Der Schule kommt also sowohl aus Sicht der Eltern als auch der Lehrpersonen eine wichtige Rolle bei der Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Werte‘ zu.

Dies spiegelt sich auch in der Frage nach den Akteuren der Wertevermittlung wider. Die Familie ist aus Sicht der Eltern und Lehrpersonen der wichtigste Akteur hinsichtlich der Vermittlung von Werten und bestätigt damit auch vorherige Ergebnisse aus anderen Studien (vgl. Kap. 2). Darüber hinaus werden auch die Partnerin/der Partner, das Individuum selbst, der Freundeskreis sowie die Schule als wichtige Akteure in der Vermittlung von Werten eingeschätzt. Als weniger bedeutsam werden von Eltern die Medien und die Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft als Institution bei der Wertevermittlung angesehen, wenngleich auch diese absolut gesehen als relevant für die Wertevermittlung eingeschätzt werden. Die geringe Relevanz der Kirche bzw. Religionsgemeinschaft dürfte auch darauf zurückzuführen sein, dass gut ein Drittel der befragten Lehrpersonen und 34 Prozent der Eltern einer anderen bzw. keiner Religionsgemeinschaft angehören.

5.2 Vergleichende Diskussion der Ergebnisse: Bundes- und Länderebene

Im Anschluss an die Diskussion der Ergebnisse auf Bundesebene (Kap. 5.1) werden diese im Folgenden mit den Befunden aus den Länderberichten zu Baden-Württemberg (Kap. 4.3) und Nordrhein-Westfalen (4.4) zusammenfassend und vergleichend diskutiert. Dabei erfolgt die Darstellung ebenfalls an den Ergebnisteilbereichen: 1) Bildungs- und Erziehungsziele, 2) Wertorientierungen und 3) Werterziehungsstile sowie 4) allgemeine Wertedebatte.

Bildungs- und Erziehungsziele

Sowohl die befragten Eltern als auch die Lehrpersonen auf Bundesebene sowie in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen schreiben den 16 vorgelegten Bildungs- und Erziehungszielen, die in Landesverfassungen und Schulgesetzen entsprechend verankert sind, hohe Bedeutung zu. Dabei zeigt sich bei den drei Analysen, dass sowohl die Eltern als auch die Lehrpersonen dem Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘ die geringste Bedeutung zuschreiben. Auch den Zielen ‚Orientierung an Leistungsfähigkeit‘ und ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ werden im Vergleich zu den weiteren Bildungs- und Erziehungszielen eine geringe Bedeutung zugeschrieben. Wenngleich die Zustimmung zur Bedeutsamkeit der einzelnen Ziele durch Eltern und Lehrpersonen sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene relativ hoch ausfällt, schätzen die Lehrpersonen im Vergleich zu den Eltern fast alle Ziele als bedeutsamer ein.

Im Vergleich zur *Bedeutsamkeit* der einzelnen Bildungs- und Erziehungsziele wird das *Erreichen* der einzelnen Ziele in Schule und Unterricht im Mittel auf Bundesebene sowie in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen durch die Eltern als auch durch die Lehrpersonen geringer eingeschätzt. Es zeigt sich, dass insgesamt die größte Differenz bei der Umsetzung des Ziels ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ zwischen Eltern und Lehrpersonen liegt, wobei Lehrerinnen und Lehrer das Ziel an ihren Schulen eher als umgesetzt einschätzen. Ein weitergehender Vergleich bezüglich der größten Differenzen zeigt, dass auf Bundesebene und in Baden-Württemberg das Ziel ‚Förderung der Persönlichkeitsentwicklung‘ aufscheint, wohingegen in Nordrhein-Westfalen die ‚Orientierung an der freiheitlich demokratischen Grundordnung‘ von den Lehrpersonen im Vergleich zu den Eltern als eher umgesetzt eingeschätzt wird. Grundsätzlich ist jedoch zu konstatieren, dass sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass die Bildungs- und Erziehungsziele nicht in dem Maße auch an den Schulen umgesetzt werden, wie dies von Eltern und Lehrpersonen angesichts der Bedeutungszuschreibungen offenbar gewünscht wird.

Die vertiefenden Analysen bezüglich der Bedeutungszuschreibung der Bildungs- und Erziehungsziele zeigen, dass auf Bundesebene sowie in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen die Männer (Väter bzw. Lehrer) im Vergleich zu den Frauen (Mütter bzw. Lehrerinnen) diese in der Tendenz als weniger bedeutsam einschätzen. Die größten geschlechtsspezifischen Differenzen auf Bundesebene bei den Eltern zeigen sich bezüglich der Ziele ‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘ und ‚Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte‘, in Baden-Württemberg mit Blick auf die Ziele ‚Erwerb sozialer Kompetenz‘ und ‚Einübung von Toleranz‘ und in Nordrhein-Westfalen hinsichtlich der Ziele ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘ und ‚Achtung der Menschenrechte‘. Bei den Lehrpersonen zeigen sich die größten geschlechtsspezifischen Differenzen auf Bundesebene bezüglich des Ziels ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘, in Baden-Württemberg bezogen auf die Ziele ‚Einüben von Toleranz‘ und ‚Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern‘ und in Nordrhein-Westfalen mit Blick auf die Ziele ‚Vorbereitung auf das zukünftige Leben‘ und ‚Erwerb von Konfliktfähigkeit‘. Insgesamt schätzen Männer im Vergleich zu Frauen in der Tendenz die Bildungs- und Erziehungsziele als weniger bedeutsam ein.

Können auf Bundesebene bei den Eltern altersspezifische Differenzen bezüglich der Bedeutungseinschätzungen bei fünf der 16 erfassten Bildungs- und Erziehungszielen identifiziert werden, ist dies nur bei einem Ziel in Nordrhein-Westfalen der Fall (‚Förderung eigenverantwortlichen Handelns‘) und in Baden-Württemberg bei keinem der Ziele. Bei den Lehrpersonen können hingegen auf Bundesebene bei zehn Zielen statistisch signifikante altersspezifische Unterschiede ausgemacht werden, in Nordrhein-Westfalen bei fünf Zielen und in Baden-Württemberg bei keinem Ziel.

Mit Blick auf schulformspezifische Unterschiede hinsichtlich der Bedeutungszuschreibung der Bildungs- und Erziehungsziele zeigen sich auf Bundesebene wenige Differenzen zwischen den befragten Lehrerinnen und Lehrern der einzelnen Schulformen, insbesondere zeigt sich bei der ‚Orientierung an der Leistungsfähigkeit‘ ein statistisch bedeutsamer Unterschied. In Baden-Württemberg kann ein statistisch bedeutsamer Mittelwertunterschied identifiziert werden. So weisen die Grundschullehrpersonen dem Ziel ‚Anerkennung kultureller Vielfalt‘ die höchste Bedeutung zu und die befragten Realschullehrpersonen weisen hier die niedrigste Ausprägung auf. In Nordrhein-Westfalen ergeben sich bei sechs Zielen größere und statistisch signifikante Differenzen zwischen den befragten Lehrerinnen und Lehrern der einzelnen Schulformen.

Wird die Bedeutungszuschreibung von Bildungs- und Erziehungszielen von Eltern hinsichtlich deren Bildungsabschluss analysiert, zeigen sich auf Bundesebene bezogen auf acht Ziele statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen, in Baden-Württemberg hinsichtlich eines Zieles und in Nordrhein-Westfalen bezüglich vier Zielen. In der Tendenz messen Eltern mit höherem Bildungsabschluss den Bildungs- und Erziehungszielen höhere Bedeutung bei. Eine Ausnahme ist jedoch das Ziel ‚Förderung der Heimatverbundenheit‘, dem Eltern mit einem eher geringeren Bildungsabschluss sowohl auf Bundesebene als auch auf Ebene der beiden untersuchten Länder in der Regel eine höhere Bedeutung zuschreiben.

Sowohl auf Bundesebene als auch mit Blick auf Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen können keine konfessionsspezifischen Unterschiede bezüglich der Bedeutungszuschreibung an die Bildungs- und Erziehungsziele identifiziert werden.

Wertorientierungen

Bezüglich der erfassten allgemeinen Wertorientierungen zeigen sich grundsätzlich hohe Übereinstimmungen der selbsteingeschätzten Wertorientierungen der Lehrpersonen in Deutschland im Vergleich zur Gesamtbevölkerung in Deutschland. Die Übereinstimmung ist geringer, wenn die Lehrerinnen und Lehrer aus den beiden Bundesländern mit der Gesamtbevölkerung verglichen werden, was auf regionale Unterschiede bei der Einschätzung der motivationalen Werttypen hinweist. Mit Ausnahme einer bedeutsam höheren Ausprägung bei ‚Benevolenz‘ (Bundesebene und Länder) und einer bedeutsam niedrigeren Ausprägung bei ‚Stimulation‘ (Bundesebene und Länder) sowie ‚Hedonismus‘ (Bundesebene und Nordrhein-Westfalen) unterscheiden sich die befragten Lehrpersonen im Bundesvergleich sowie in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen jeweils kaum von den gewünschten Wertorientierungen der Lehrpersonen aus Sicht der Eltern.

Keine Unterschiede zwischen Bundes- und Länderebene zeigen sich mit Blick auf die berufsspezifische Wertorientierung. Hier deckt sich die von den Eltern gewünschte Orientierung und die von den Lehrpersonen vorgenommene Selbsteinschätzung hinsichtlich der Werte ‚Fürsorge‘ und ‚Wahrhaftigkeit‘ und es zeigt sich eine höhere Erwartung seitens der Eltern bezüglich der Wertorientierungen ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Verantwortung‘.

Werterziehungsstile

Der Vergleich der drei Analysen (Bundesebene, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen) bezüglich der erfassten Werterziehungsstile zeigt keine bedeutsamen Unterschiede. Im Grundsatz verfolgen die Lehrpersonen in der Regel am ehesten den progressiven Moralerziehungsansatz, der auch von den Eltern am ehesten als sinnvoll eingeschätzt wird. Die geringste Zustimmung der Eltern zeigt sich hingegen gegenüber dem Vorbildansatz, was auch der Einschätzung der Lehrpersonen ähnelt.

Allgemeine Wertedebatte

Grundsätzlich ähneln sich Eltern und Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Einschätzung zur aktuellen allgemeinen Wertedebatte auf Bundesebene und in Baden-Württemberg sowie Nordrhein-Westfalen. Erst ein detaillierter Blick zeigt, dass nur in Baden-Württemberg kein bedeutsamer Unterschied zwischen Eltern und Lehrpersonen hinsichtlich der Aussage besteht, dass

die allgemeinen Menschenrechte im Grundgesetz für alle Menschen in Deutschland zu gelten haben. So weisen bezüglich dieser Aussage Eltern in Baden-Württemberg ($M = 5.7$) im Vergleich zu Eltern in Nordrhein-Westfalen ($M = 5.5$) eine, bezogen auf den Mittelwert, statistisch bedeutsam höhere Zustimmung auf, wohingegen sich die Lehrpersonen in Baden-Württemberg ($M = 5.8$) und Nordrhein-Westfalen ($M = 5.8$) hinsichtlich ihrer Zustimmung nicht unterscheiden. Eine insgesamt hohe Zustimmung aller Befragten erfährt auch die Aussage, dass in einer freiheitlichen Gesellschaft wie der deutschen bestimmte Werte für alle Menschen gelten sollten. Darüber hinaus zeigt sich sowohl für die Bundes- als auch für die Länderebene, dass Eltern wie Lehrpersonen eine Diskussion um Werte in der Gesellschaft befürworten und als wichtig erachten.

Bei der Frage nach den wichtigsten Akteuren der Wertevermittlung spiegelt sich in allen drei Analysen die Bedeutung der Familie wider, die jeweils von Eltern und Lehrpersonen als wichtigste Erziehungsinstanz eingeschätzt wird. Im Vergleich zeigt sich jedoch, dass auf Bundesebene die befragten Eltern die Medien als Akteur der Wertevermittlung als weniger wichtig einschätzen als die Lehrpersonen. In Baden-Württemberg geben die Lehrpersonen im Vergleich zu den Eltern an, dass die Partnerin bzw. der Partner eher weniger wichtig sind, während in Nordrhein-Westfalen die Lehrpersonen die Medien sowie die Kirche bzw. Religionsgemeinschaft im Vergleich zu den Eltern als eher wichtiger für die Vermittlung von Werten einschätzen.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass der Vergleich zwischen der Bundesebene und den separat untersuchten Bundesländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen kaum größere Unterschiede aufzeigt. So ähneln sich die Befunde in den beiden Ländern mit den Ergebnissen auf Bundesebene. Dennoch zeigen sich einige kleinere Abweichungen bei den Befunden, sowohl zwischen der Bundesebene und den Ländern als auch zwischen Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Dies kann bezüglich der Einschätzung der Bildungs- und Erziehungsziele, der Wertorientierungen, der Werterziehung sowie mit Blick auf die allgemeine Wertedebatte potenziell auf einen regionalen Einfluss und die jeweiligen soziodemografischen und gesellschaftlichen Strukturen wie auch auf die (bildungs-)politischen Entwicklungen hinweisen. So kann exemplarisch der relativ hohe Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018) und die aktuelle Debatte um die Zuwanderung von Menschen mit Fluchterfahrung möglicherweise dazu führen, dass die im beruflichen Alltag damit konfrontierten Lehrpersonen den Bildungs- und Erziehungszielen ‚Orientierung an der freiheitlich demokratischen Grundordnung‘, ‚Anerkennung von kultureller Vielfalt‘ und ‚Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte‘ eine höhere Bedeutung zuschreiben als die befragten Eltern.

5.3 Limitationen der Studie

Die große Stärke der Studie ist die repräsentative Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder *sowie* von Lehrerinnen und Lehrern, die eine zentrale Rolle bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen einnehmen. Die Befragung geht damit über bisherige Studien hinaus. Ein Vergleich der Erwartungen von Eltern als primärer Erziehungsinstanz mit den Erwartungen bzw. Umsetzungen der Lehrpersonen kann Differenzen, aber auch Gemeinsamkeiten aufdecken, die Hinweise über mögliche Missverständnisse im Kontext der Vermittlung von Werten und Normen bzw. ganz grundsätzlich im Kontext der geteilten Erziehungsaufgabe geben können.

Als Limitation ist dennoch anzumerken, dass im Rahmen der quantitativen Studie kaum weiterführende bzw. verborgene Gründe über bestimmte Aussagen und Einschätzungen

eingeholt werden konnten. So kann grundsätzlich bei Selbstauskünften wie in den beiden durchgeführten Befragungen nur schwer das Phänomen der sozialen Erwünschtheit ausgeschlossen werden. Es kann daher durchaus angenommen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Bildungs- und Erziehungszielen hinsichtlich ihrer Bedeutung sowie deren Umsetzung im Vergleich zu den Eltern jeweils höhere Werte beigemessen haben, da diese Ziele zentrale Aspekte der beruflichen Tätigkeit von Lehrpersonen betreffen.

Des Weiteren können mit der quantitativen und fast ausschließlich anhand geschlossener Antwortformate durchgeführten Befragung nur bestimmte Aspekte erfasst werden. So wird beispielhaft zwar die Familie als wichtigste und die Kirche bzw. die Religionsgemeinschaft als am wenigsten wichtigste Instanz der Vermittlung von Werten sowohl von Eltern als auch von Lehrpersonen genannt, doch die Gründe, die zu dieser Einschätzung führen, bleiben bei diesem methodischen Vorgehen verborgen. Des Weiteren können auf Grund der Stichprobe und der damit einhergehenden Einteilung der Daten bezüglich einer konfessionellen Zugehörigkeit in drei Gruppen (‘evangelisch’, ‘katholisch’ und ‘einer anderen / keiner Religionsgemeinschaft angehörig’) keine weiterführenden Aussagen über konfessionsspezifische Unterschiede getroffen werden. Die Annahme, dass Eltern oder Lehrpersonen, die dem Islam, Judentum, Buddhismus oder Hinduismus angehören, Bildungs- und Erziehungsziele möglicherweise unterschiedlich bezüglich ihrer Bedeutung einschätzen, kann somit auf Grundlage der vorliegenden Stichprobe, die jeweils einen zu geringen Anteil an Befragten aller dieser Religionen umfasst, nicht weiter geprüft werden. Auch konnte kein psychometrisch validiertes Instrument für die Erfassung der Werterziehungsstile eingesetzt werden, sodass diesbezügliche Aussagen eher ein Meinungsbild zu den gesetzten Impulsen wiedergeben. Dennoch erlauben auch diese Aussagen vorsichtige Interpretationen. Wenngleich diese und mögliche weitere Limitationen mit Bezug zur Studie in Betracht gezogen werden müssen, können die Ergebnisse insgesamt einen Einblick in die Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrpersonen in Deutschland geben, der darüber hinaus durch die Elternperspektive kontrastiert werden kann.

5.4 Mögliche Implikationen für Forschung und Praxis

Für die Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und für das berufliche Handeln als Lehrerin und Lehrer legen sich im Anschluss an die Ergebnisse u.a. folgende Implikationen nahe:

- Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die auch die Phase der Fort- und Weiterbildung einschließt, erscheint die Thematisierung von Werten von Bedeutung. So ist in den Standards zur Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz die Reflektion der eigenen Wertorientierungen als auch ein diesbezüglich entsprechendes Handeln im Beruf vorgesehen und auch die Frage nach der Thematisierung von Werten im Unterricht scheint in den Kompetenzbereichen zentral auf. Obwohl entsprechende Standards durch die Kultusministerkonferenz formuliert wurden, ist fraglich, inwieweit diese in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umgesetzt werden (Cramer, Johannmeyer & Drahnmann, 2019), sich dann im beruflichen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern niederschlagen und letztlich Dispositionen und Handeln von Schülerinnen und Schülern beeinflussen können. Hier bedarf es möglicherweise spezifischer Fortbildungsangebote.
- Sowohl Eltern als auch Lehrerinnen und Lehrer sehen aktuell einen Bedarf in der Auseinandersetzung mit Werten. Zum einen können Schulen im Rahmen der Entwicklung bzw. Anpassung von Schulleitbildern und Debatten usw. einen Raum bieten, um gemeinsam in den Austausch zu kommen und mit allen Akteuren über die Bedeutung

und Relevanz von Werten zu diskutieren und Werte in das Schulleitbild aufzunehmen. Zum anderen erscheint es auch auf der Ebene der (Bildungs-)Politik von Bedeutung, die Debatte um Werte in der Gesellschaft zu führen und sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen.

- Auch stellt sich die Frage nach der Aktualität der Bildungs- und Erziehungsziele mit Blick auf deren Bedeutung und Umsetzung in Schulen. Hier bedarf es möglicherweise einer grundlegenden Diskussion über die jeweils in den Schulgesetzen verankerten und auch nicht verankerten Ziele. Es ist die Frage nach konkreten Umsetzungsmöglichkeiten dieser Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen zu stellen.
- Hinsichtlich der von den Eltern und Lehrpersonen angegebenen Gründe, warum bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele nicht erreicht werden, fällt insbesondere der Rekurs auf die Verankerung dieser Ziele in den Bildungsplänen auf. Wenngleich die Daten keine genaue Auskunft geben können, welche Bildungs- und Erziehungsziele in den Bildungsplänen verankert sind, ist auf Basis der Befunde eine weitergehende Auseinandersetzung mit der Implementierung und Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele in den Curricula zu empfehlen.

Für die Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf können aus den Ergebnissen u.a. folgende Implikationen abgeleitet werden:

- Mit dem *Tübingen Inventory to Measure Value-Orientations in the Teaching Profession (TIVO)* liegt erstmals ein empirisches Instrument zur Erfassung von berufsspezifischen Wertorientierungen vor und die Ergebnisse der Studie zeigen anhand einer repräsentativen Studie den erfolgreichen Einsatz. Dennoch erscheint es von Interesse, das Instrument auch im internationalen Kontext zu validieren und einzusetzen, um auch kulturübergreifende Aussagen zu berufsspezifischen Wertorientierungen zu ermöglichen.
- Die Daten zeigen, dass sowohl Eltern als auch Lehrpersonen den Bildungs- und Erziehungszielen in der Tendenz hohe Bedeutung zuschreiben und zugleich die Umsetzung dieser Ziele an den Schulen nicht in dem Maße erfolgt, wie sich dies die Befragten aufgrund der Bedeutungszuschreibungen offenbar wünschen. Die Frage nach der jeweiligen Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen stellt bislang ein Desiderat dar, so dass in weiterführenden Vorhaben die Herausforderungen, aber auch Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung der Ziele im Schulalltag zu identifizieren sind.
- Mit Blick auf die Erfassung der Werterziehungsstile bedarf es eines empirischen Instruments, das gegebenenfalls auch weitere Stile erfasst und damit auch weiterführende Studien ermöglicht, die den Einfluss unterschiedlicher Werterziehungsstile auf die Vermittlung von Werten erforschen können.
- Ein umfassendes Forschungsprogramm mit einem Fokus auf die Wertorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern könnte eine systematische und weiterführende Forschung an den hier skizzierten und an weiteren Desideraten ermöglichen, um neben der Klärung weiterer grundlegender Fragen auch den konkreten Einfluss von Wertorientierungen auf das berufliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern exemplarisch aufzuzeigen (vgl. Kap. 2.2).

Literatur

- Allensbach Institut für Demoskopie (2007). *Werterziehung in der öffentlichen Meinung*. Allensbach.
- Allensbach Institut für Demoskopie (2015). *Was Eltern wollen*. Allensbach.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beutler, K. (1996). Das Problem der Normsetzung in der Pädagogik. In K. Beutler & D. Horster (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 268–282). Stuttgart: Reclam.
- Biesinger, A., Münch, J., & Schweitzer, F. (2008). *Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht*. Freiburg: Herder.
- Böhm, W., & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik* (17. Aufl.). Stuttgart: Schöningh.
- Brezinka, W. (1991). Erziehungsziele in der Gegenwart – Problematik und Aufgaben für Familien und Schulen. In K. Weigelt (Hrsg.), *Werterziehung* (S. 11–35). Bonn: Köllen.
- Carr, D. (2010). Personal and Professional Values in Teaching. In T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Hrsg.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (S. 63–74). Dordrecht: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb.
- Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahmman, M. (Hrsg.) (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen: Universität Tübingen.
- Cramer, C., & Oser, F. (Hrsg.) (2019). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmman*. Münster: Waxmann.
- Drahmman, M., & Cramer, C. (2019). Verantwortung, Berufsethos und Professionalität von Lehrpersonen. In J. Hugo, N. Brink, J. Seidemann & M. Drahmman (Hrsg.), *Verantwortung im Kontext von Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 17–30). Münster: Waxmann.
- Drahmman, M., & Cramer, C. (angenommen). The Professional Ethos of Teachers, Doctors, Lawyers, and Clergy. A Comparison of Ethos in Different Professions. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer & T. Lovat (Hrsg.), *The International Handbook of Teacher Ethos: Strengthening Teachers, Supporting Learners*. Dordrecht: Springer.
- Drahmman, M., Merk, S., & Cramer, C. (2019a). Value as a component of teacher ethos in times of migration. In E. Gutzwiller-Helfenfinger, H. J. Abs & P. Müller (Eds.), *Thematic papers based on the Conference „Migration, Social Transformation, and Education for Democratic Citizenship“* (pp. 177–189). Duisburg-Essen: University of Duisburg-Essen.
- Drahmman, M., Merk, S., & Cramer, C. (2019b). Werthaltungen im Lehrerberuf. Forschungsstand zu deren Erfassung und Konstruktvalidierung des ‚Tübingen Inventory for Measuring Value Orientation in the Teaching Profession‘ (TIVO). In C. Rotter, C. Schülke &

- C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 174–193). Weinheim: Beltz Juventa.
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Felser, A. (2016). *Werte der Schule – Werte der Lehrkräfte?!* Paper vorgestellt auf der 25. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, Bielefeld.
- Forster-Heinzer, S. (2015). *Against All Odds. An Empirical Study about the Situative Pedagogical Ethos of Vocational Trainers*. Rotterdam: Sense.
- Giesecke, H. (2005). *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung*. Weinheim: Juventa.
- Gruber, M. (2009). *Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung*. Würzburg: Ergon.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: Otto-Friedrich Universität.
- Heymann, H. W. (2017). Werte vermitteln, Werte erfahren? *Pädagogik*, 69(12), 6–9.
- Höffe, O. (2008). *Lexikon der Ethik* (7. Aufl.). München: Beck.
- Joas, H. (1999). *Die Entstehung der Werte* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kanning, U. P. (2011). Diagnostik von Einstellungen, Interessen und Werthaltungen. In L. F. Hornke, M. Amelang & M. Kersting (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Persönlichkeitsdiagnostik* (S. 467–512). Göttingen: Hogrefe.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral Stages and the Idea of Justice* (Vol. 1). San Francisco: Harper & Row.
- Kraus, J. (1991). Die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele in der Schulgesetzgebung der neuen Länder – Analyse und Ausblick. In K. Weigelt (Hrsg.), *Werterziehung* (S. 36–55). Bonn: Köllen.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Krobath, H. T. (2009). *Werte. Ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Ladenthin, V., & Rekus, J. (2008). *Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht*. Münster: Aschendorff.
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung* (2. Aufl.). Berlin: Logos.
- Mägdefrau, J. (2013). Erziehung in Schule und Unterricht. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 345–365). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E. (Hrsg.) (2004). *Wertorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer*. Donauwörth: Auer.

- Maurer-Wengorz, M. (1994). *Berufsethos von Lehrern – Schwerpunkte und Dimensionen. Eine Fallstudie an Kollegien von fünf Gymnasien zum pädagogischen Konsens*. Frankfurt am Main: Lang.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Multus, U. (2008). Werteerziehung in der Schule – Ein Überblick über aktuelle Konzepte. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *Werte machen Stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung* (S. 22–36). Augsburg: Brigg.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. (2001). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 63–89). Weinheim: Beltz.
- Oser, F., & Althof, W. (2001). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich* (4. Aufl.). Leinen: Klett-Cotta.
- Overberg, B. H. (1797). *Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster*. Münster.
- Pudelko, C. E., & Boon, H. J. (2014). Relations between Teachers' Classroom Goals and Values: A Case Study of High School Teachers in Far North Queensland, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 14–36.
- Puka, B. (1990). *Be your Own Hero. Careers in Commitment. Project proposal*. Troy: Rensselaer Polytechnic Institute.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Rekus, J. (2008). Wozu wir Werte brauchen und was die Erziehung damit zu tun hat. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht* (S. 4–16). Münster: Aschendorff.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Rousseau, J.-J. (1762/2014). *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Ruopp, J., & Wagensommer, G. (2012). Wertorientierungen Jugendlicher – Didaktische Konzepte – Unterrichtsvorschläge. In F. Schweitzer, J. Ruopp & G. Wagensommer (Hrsg.), *Wertebildung im Religionsunterricht* (S. 146–214). Münster: Waxmann.
- Schlederer, F. (1978). Die Wert- und Normkompetenz des Lehrers für seine Schüler. In F. Schlederer (Hrsg.), *Werterziehung* (S. 40–47). München: Ehrenwirth.
- Schäfers, B. (1995). Die Grundlagen des Handelns: Sinn, Normen, Werte. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (3. Aufl., S. 17–34). Wiesbaden: Springer.
- Schlöder, B. (1993). *Soziale Werte und Werthaltungen. Eine sozialpsychologische Untersuchung des Konzepts sozialer Werte und des Wertewandels*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmaderer, F. O. (1978). *Werterziehung. Der Erziehungsauftrag der Schule unter dem Aspekt der Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung*. München: Ehrenwirth.
- Schmidt, P., Bamberg, S., Davidov, E., Herrmann, J., & Schwartz, S. H. (2007). Die Messung von Werten mit dem „Portraits Value Questionnaire“. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(4), 261–275.
- Schmoll, H. (2018). Durchschaubare Strategie. *Frankfurter Allgemeine* vom 09.05.2018.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values. Theoretical Advances and Empirical Test in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.

- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519–542.
- Schweitzer, F., Ruopp, J., & Wagensommer, G. (Hrsg.) (2012). *Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2012). Was bedeutet Wertebildung im BRU? Zur Begründung der Studie. Wertebildung im Religionsunterricht. In F. Schweitzer, J. Ruopp & G. Wagensommer (Hrsg.), *Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich* Münster (S. 11–31). Münster: Waxmann.
- Seibert, N. (2009). Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 72–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Standop, J. (2016). *Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Statistisches Bundesamt (2014). Zensus 2011. Bevölkerung nach Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Religionszugehörigkeit. Bad Ems: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz.
- Statistisches Bundesamt (2018). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2017. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steinherr, E. (2017). *Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Terhart, E. (1989). Moralerziehung in der Schule. Positionen und Probleme eines schulpädagogischen Programms. *Neue Sammlung*, 29(3), 376–394.
- Thome, H. (2013). Wandel gesellschaftlicher Wertvorstellungen aus Sicht der empirischen Sozialforschung. In B. Dietz, C. Neumaier & A. Rödder (Hrsg.), *Gab es den Wertewandel? Neue Forschungen zum gesellschaftlich-kulturellen Wandel seit den 1960er Jahren* (S. 41–67). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Tröger, W. (1978). Werte und Normen in der Erziehungswissenschaft und in der pädagogischen Praxis. In F. O. Schmaderer (Hrsg.), *Werterziehung* (S. 24–30). München: Ehrenwirth.
- Veugelers, W. (2010). Moral values in teacher education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Hrsg.), *International encyclopedia of education* (3. Aufl., S. 650–655). Amsterdam: Elsevier.
- von Hentig, H. (1999). *Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. München: Hanser.
- Weigelt, K. (Hrsg.) (1991). *Werterziehung*. Bonn: Köllen.
- Wiater, W. (2009). Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 65–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zia, R. (2007). Values, Ethics and Teacher Education: A Perspective from Pakistan. *Higher Education Management and Policy*, 19(3), 105–125.
- Züll, C., & Menold, N. (2014). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 713–719). Wiesbaden: Springer VS.

